



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

학업스트레스에 대한 의미부여중재가
중학생의 스트레스대처전략과
학업적응에 미치는 영향

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

이 지 혜

학업스트레스에 대한 의미부여중재가
중학생의 스트레스대처전략과
학업적응에 미치는 영향

지도교수 신 종 호

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2017 년 12 월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
이 지 혜

이지혜의 석사 학위논문을 인준함
2018 년 1 월

위 원 장 김 동 일 (인)

부위원장 이 선 영 (인)

위 원 신 종 호 (인)

초 록

본 연구는 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 중학생의 스트레스 대처전략 사용과 학업적응에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 수행되었다. 서울시 소재 중학교 3학년을 대상으로 연구가 이루어졌으며, 사전검사를 통해 학업스트레스 수준과 낙관성에서 동질성이 확보된 두 집단을 구성하였다. 한 집단은 실험집단으로 의미부여중재를 실시하였으며, 나머지는 통제집단으로 실험 기간 동안 어떠한 개입도 하지 않았다. 의미부여중재는 주 1회 매회 40분씩 총 2회기 실시하였으며, 의미부여와 관련된 읽기 자료를 읽고 글쓰기를 하는 방식으로 진행되었다. 글쓰기는 구조화된 질문에 응답하는 방식인 성장글쓰기 방식을 따랐고, 스트레스 사건에 대한 의미와 해석을 학생들로 하여금 스스로 탐색하게 하였다. 분석에 앞서 상담 전문가 2인이 의미부여중재가 잘 이루어졌는지 여부를 평정하였다. 이에 따라 총 분석에 포함된 학생 수는 실험집단 53명, 통제집단 45명이었다. 분석 결과, (1) 실험집단의 문제중심대처와 정서중심대처는 사전, 사후에 유의한 차이가 없었으며 의미중심대처는 유의하게 증가하였다, $F(1, 96)=14.72$, $p<.001$. (2) 실험집단의 학업적응 중 학업적 적응과 심리적 안정성에는 유의한 차이가 없었으며 학업가치는 유의하게 증가한 것으로 나타났다, $F(1, 96)=6.62$, $p=.012$. 본 연구의 결과는 의미부여중재가 학업스트레스 상황에 처해 있는 중학생의 의미중심대처의 향상과 학업가치 증가에 효과적이라는 경험적 증거를 제공한다. 기존의 연구들과 달리 본 연구에서는 스트레스대처에 인지적인 요소인 의미중심대처를 포함하여 중재의 효과를 확인하였다. 또한 학업적응의

학업적 측면과 정서적 측면, 인지적 측면을 포함하여 중재의 효과를 확인하였다. 마지막으로 본 연구는 학업스트레스 사건에 대해 학생들이 긍정적인 해석을 할 수 있도록 돕기 위하여 어떠한 교육적 처치를 사용할 수 있는지에 대해 구체적인 중재 방안을 제안한다는 점에서 의미가 있다.

주요어 : 학업스트레스, 의미부여중재, 스트레스대처전략, 의미중심대처, 인지적 재평가, 학업적응

학 번 : 2016-21509

목 차

I . 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 주요 용어의 정리	6
가. 학업스트레스	6
나. 의미부여중재	6
다. 스트레스대처전략	7
라. 학업적응	8
II . 이론적 배경	9
1. 학업스트레스와 스트레스대처전략	9
가. 학업스트레스의 정의와 측정	9
나. 스트레스대처전략의 정의와 측정	17
다. 학업스트레스와 스트레스대처전략 간의 관계	23
2. 학업스트레스와 학업적응	25
가. 학업적응의 정의와 측정	25
나. 학업스트레스와 학업적응 간의 관계	31
3. 학업스트레스에 대한 의미부여중재	32
가. 학업스트레스에 대한 중재 연구	33
나. 의미부여중재 관련 이론 및 정의	39
다. 의미부여중재의 방법 및 효과	53
III . 연구가설	62

IV. 연구방법	63
1. 연구 참여자	63
2. 연구 도구	66
3. 연구 절차	72
4. 분석 방법	77
V. 연구결과	78
VI. 논의 및 결론	93
1. 요약	93
2. 논의	94
3. 연구의 의의 및 시사점	97
4. 연구의 제한점 및 후속 연구 제언	100
참고문헌	107

표 목 차

<표 1> 국내외 학업적응 관련 척도	29
<표 2> 의미부여중재 관련 연구	58
<표 3> 연구 참여자 선정 및 제외	64
<표 4> 연구 참여자의 인구통계학적 정보	65
<표 5> 학업스트레스척도의 문항 구성 및 신뢰도	68
<표 6> 스트레스대처척도의 문항 구성 및 신뢰도	69
<표 7> 학업적응척도의 문항 구성 및 신뢰도	70
<표 8> 집단에 따른 학업스트레스 수준과 낙관성 동질성 검증	79
<표 9> 주요변인 간 상관관계(사전검사)	80
<표 10> 주요변인 간 상관관계(사후검사)	82
<표 11> 의미부여중재가 측정시기에 따라 문제중심대처에 미치는 영향	85
<표 12> 의미부여중재가 측정시기에 따라 정서중심대처에 미치는 영향	85
<표 13> 의미부여중재가 측정시기에 따라 의미중심대처에 미치는 영향	86
<표 14> 집단별 문제중심대처의 사전, 사후 검사 비교	87
<표 15> 집단별 정서중심대처의 사전, 사후 검사 비교	88
<표 16> 집단별 의미중심대처의 사전, 사후 검사 비교	88
<표 17> 의미부여중재가 측정시기에 따라 학업적 적응에 미치는 영향	89
<표 18> 의미부여중재가 측정시기에 따라 심리적 안정성에 미치는 영향	89
<표 19> 의미부여중재가 측정시기에 따라 학업 가치에 미치는 영향	90

<표 20> 집단별 문제중심대처의 사전, 사후 검사 비교	91
<표 21> 집단별 정서중심대처의 사전, 사후 검사 비교	91
<표 22> 집단별 의미중심대처의 사전, 사후 검사 비교	92

그 립 목 차

[그림 1] 의미부여과정 (Park & Folkman, 1997)	42
[그림 2] 연구 진행 절차	76
[그림 3] 의미부여중재에 따른 의미중심대처 변화	86
[그림 4] 의미부여중재에 따른 학업 가치 변화	90

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학업스트레스는 학업과 관련하여 부모, 교사의 기대에 부응하지 못하거나 자신의 기대와 성적이 일치하지 않을 때 일어나는 부정적 감정이다(박병기, 박선미, 2012 참고). 중학생이 경험하는 스트레스 중 대부분이 학업과 관련된 스트레스이며, 학업스트레스가 과도할 경우 학생들은 우울, 불안과 같은 정서적인 문제를 경험할 수 있다(강승호, 정은주, 1999). 이는 학업 동기 저하 및 자기개념의 하락, 학교부적응, 대인 관계 불화, 비행, 자살과 같은 행동 문제로 연결된다(문경숙, 2008).

그러나 같은 학업스트레스를 받는다고 하더라도 어떠한 스트레스대처전략을 사용하는지에 따라 학교생활적응 수준은 달라진다(강만식, 최해경, 이선화, 2013; 김정현, 윤여진, 장인경, 2016; 노원재, 양윤, 박영숙, 2007). 선행 연구에 따르면 문제중심대처와 사회지지적대처는 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친다. 만약 학업스트레스가 통제나 해결이 불가능한 상황에서 기인한 경우 문제중심대처보다 정서중심대처가 정서 조절에 도움이 될 수 있다고 보고하고 있다. 그러나 정서중심대처 중 회피와 같은 소극적 대처전략은 실제로 관련된 문제를 해결하는 데 직접적인 도움을 주지 못한다는 한계점이 있다. 그렇기 때문에 자신의 상황에 대해 이해하고 가능한 좋은 점을 평가하도록 돕는 의미중심대처도 고려될 필요가 있다.

의미중심대처는 사람들이 유지할 수 없는 목표를 포기하고 새로운 목표를 세우도록 하며, 일어난 사건에 대해 이해하고 가능한 좋은 점을 평가하도록

돕는 대처전략이다(Folkman, 1997). 의미중심대처는 긍정정서를 증가시키고 부정정서를 감소시킬 뿐 아니라 장기간 대처를 지속하게 하는 동기를 제공한다. 학업 관련 스트레스 사건에 대한 긍정적인 재해석은 학생들의 스트레스 수준을 낮추어 주고 학업 정서를 조절하고 학업 지속 동기를 유지하는 데 효과적일 수 있다. 특히 우리나라 청소년들은 스트레스에도 불구하고 학업을 지속해야 하므로 의미중심대처는 장기간 스트레스에 대처하고 긍정 정서를 유지하며 학교 생활에 적응하는 데 도움을 줄 것으로 보인다.

기존에는 만성적이며 치료가 힘든 질병을 가진 환자들이나 상실을 겪은 사람들을 중심으로 의미중심대처 연구가 이루어져 왔다(차지은, 한달룡, 2016; Boehmer, Luszczynska, & Schwarzer, 2007; Guo, Gan, & Tong, 2013; Park, 2008). 이러한 연구들은 만성적 스트레스 상황이나 트라우마에 대해 의미중심대처가 심리적 적응과 건강 향상 등에 중요한 보호요인이 된다고 보고하였다. 그러나 사람에 따라 의미중심대처를 스스로 발달시키지 못하는 경우도 있다. 따라서 이들을 대상으로 의미중심대처의 사용을 촉진하는 의미부여중재를 시도하고 그 효과를 검증한 연구들이 이루어져 왔다(Davis, Wortman, Lehman, & Silver, 2000; Lee, Cohen, Edgar, Laizner, & Gagnon, 2006; Pennebaker, Kiecolt-Glaser, & Glaser, 1988; Van selm & Dittman-kohli, 1998).

의미부여중재는 관점을 바꾸어 사건을 재해석하도록 도와주는 인지 치료를 의미한다. 일부 연구들은 글쓰기나 집단 상담을 통한 의미부여중재의 효과를 보고하고 있지만, 그럼에도 불구하고 의미부여중재에 대한 경험적 연구가 부족한 실정이며 연구의 대상도 한정적이다(박선영, 권석만, 2012; Park, 2010). 의미부여중재는 기존의 신념과 스트레스 사건에 대한 평가 간의 불일치를 줄이고, 의미중심대처를

학습하게 하며 스트레스대처를 장기간 동안 사용할 수 있는 동기를 제공한다. 그리고 이는 심리적, 행동적 적응의 측면에 긍정적인 영향을 미친다(Park, 2010).

의미중심대처나 의미부여중재를 다룬 선행 연구들과 달리 본 연구에서 학업스트레스 상황에 놓인 청소년들을 대상으로 의미부여중재를 수행한 이유는 다음과 같다. 첫째, 학업스트레스는 우리나라 청소년들이 학령 기간 동안 누구나 경험할 수 있으며 장기간 지속되는 경우가 많다. 둘째, 학업스트레스는 부모, 교사, 친구와 같이 타인으로부터 오는 경우도 있으며 이러한 경우에는 상황 자체를 통제하기 어렵다는 특징을 가진다. 셋째, 학업스트레스는 자기가치, 세상에 대한 신념, 목표와 같은 전반적 의미와 깊은 관련이 있다. 넷째, 스트레스를 통한 성장은 역경이나 트라우마 사건뿐 아니라 일상에서 경험할 수 있는 학업스트레스나 학업실패를 통해 이루어지기도 하기 때문이다(Aldwin, & Levenson, 2004). 위와 같은 이유로 문제중심대처, 정서중심대처뿐 아니라 의미중심대처가 학업스트레스를 경험하는 학생들에게도 도움이 될 것이라 가정하였다.

청소년들의 학업스트레스에 대해 국내에서는 주로 인지행동프로그램을 통한 중재가 이루어져왔다(예: 김소라, 홍상황, 2011; 신현심, 정종진, 2006). 인지행동프로그램과 의미부여중재는 두 방식 모두 인지적 재평가 방식을 활용하여 정서를 조절하고자 하는 전략이라는 공통점이 있다. 그러나 이 두 처치는 접근 방법에 다소 차이가 있다. 먼저 인지행동치료는 그동안 시험불안이나 스트레스와 같은 부정적 정서를 완화하는 데 초점을 맞추어 왔다. 이를 위해 주로 개별 사건의 기저에 있는 비합리적 신념을 찾아 수정하는 것에 초점을 두는 방식을 취해왔다. 그러나 비합리적 신념이 없는 경우에도 개인이 기존에 가지고 있던 전반적인 신념 체계와 사건에 대한 평가가 일치하지 않는 경우 스트레스가 발생할 수 있다.

의미부여중재는 이러한 상황에서 사건에 대한 적응적이고 내적으로 통일성 있는 평가를 유도한다는 점에서 기존의 방식과 차별점을 가진다(Park & Folkman, 1997). 또한 방법적인 측면에서 인지행동프로그램은 주로 교사나 상담 전문가에 의해 진행되는 집단상담의 형태로 이루어졌다. 반면 본 연구에서의 의미부여중재는 학생들이 스트레스 사건에 대한 의미와 해석을 스스로 탐색하고 부여할 수 있도록 하는 글쓰기 방식으로 진행되었다.

이에 본 연구에서는 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 스트레스대처전략과 학업적응에 긍정적인 영향을 미치는지 확인하고자 하였다. 학업적응이란 학업과 관련하여 일어나는 여러 가지 일을 긍정적으로 받아들이고 허용되는 범위에서 자기의 요구를 적절히 조절하며, 학업으로 인해 유발되는 개인의 스트레스를 건전하게 대처하는 정도를 의미한다(김용래, 2000 참고). 학업문제와 관련된 적응은 학교생활 전반에도 영향을 크게 미치며, 청소년기의 성공적인 학교 적응에 결정적인 역할을 한다. 또한 청소년기의 학교 적응은 전생애 발달과정에서 중요한 핵심 발달 과업이자 성인기 사회적응을 좌우하는 결정적 지표로서 의미를 가진다(Crosnoe & Elder, 2004).

2. 연구문제

본 연구의 목적은 스트레스대처와 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되어 온 의미부여중재가 학업스트레스를 경험하는 중학생들에게도 효과적인지 확인하는 것이다. 이를 검증하기 위해 Folkman과 Moskowitz(2000)의 제안에 근거하여 스트레스대처전략을 문제중심대처, 정서중심대처, 의미중심대처로 구분하였다. 그리고 학업적응은 학업적응, 심리적 안정성, 학업 가치로 구분하여 의미부여중재가 적응에 미치는 여러 차원의 효과를 확인하고자 하였다. 본 연구에서 다루고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 학업스트레스에 대한 의미부여중재는 중학생의 스트레스대처전략 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제2. 학업스트레스에 대한 의미부여중재는 중학생의 학업적응 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 주요 변인의 설정 및 정의

본 연구에서 사용된 주요 용어에 대한 정리는 다음과 같다.

가. 학업스트레스

학업스트레스는 성적, 시험, 수업, 공부와 같이 학업과 관련된 일로 인해 오는 정신적 부담과 편하지 못한 심리 상태를 의미한다. 학생들은 주로 부모, 교사의 기대에 부응하지 못하거나 자신의 기대와 성적이 일치하지 않을 때 학업스트레스를 받는다(박병기, 박선미, 2012). 이러한 학업스트레스는 정신건강에 부정적인 영향을 미치며, 부정적인 정서는 학습 자체에 방해가 되는 결과를 초래하기도 한다(Dweck, 1986). 뿐만 아니라 학업스트레스는 자살생각에까지 연결될 수 있다는 심각한 문제점을 가진다(이서원, 장용언, 2011). 학업스트레스는 학업실패 상황에서 야기되기도 한다. 기존의 연구들은 학업실패로부터 배울 점을 찾고 성장하기 위해서 중요한 것은 실패 그 자체가 아니라 실패에 대한 개인의 해석이라고 얘기하고 있다(Vandewalle, Brown, Cron, & Slocum, 1999). 특히 학업스트레스 사건에 대한 해석을 자기 자신과 연결 지어 귀인할 경우, 학생들은 분노, 불안, 슬픔, 우울, 무의미함, 외로움과 같은 부정적 정서를 경험하게 된다(Lazarus & Folkman, 1987). 따라서 학생이 적응적인 관점으로 학업스트레스를 바라보고 적절하게 대처할 수 있도록 돕는 것은 교육의 중요한 이슈이자 해결해야 할 문제이다.

나. 의미부여중재

의미부여중재는 학생들의 의미부여과정을 촉진하기 위한 개입을 의미하

며, 본 연구에서는 의미부여중재의 방법으로 의미부여와 관련된 읽기 자료를 제시하고(예: Fillion, Dupuis, Trembly, Degrage, & Breitbart, 2006; Greenstein & Breitbart, 2000) 자신의 삶에 적용해보는 성장글쓰기(Guastella & Dadds, 2009) 방법을 사용하였다. 의미부여는 상황 특정적 의미의 일부로 사건에 대한 평가를 수정하거나 혹은 재해석하는 적극적인 인지 과정을 말한다(Taylor, 1983). 그리고 성장글쓰기는 “지난 사건을 통해 얻은 것 중 좋은 것이 있다면 무엇이 있는가”, “사건 이후 당신은 어떻게 성장해왔는가”와 같은 질문을 제공하여 이러한 의미부여과정을 돕는다.

의미부여중재는 주로 외상을 경험한 사람들이 삶의 전반적 의미를 되찾고 생활에 적응할 수 있도록 돕기 위해 실시되고 있다. 이는 Frankl(1959)의 로고테라피, Wong(1998)의 의미중심치료와 맥을 같이 한다. 로고테라피는 내담자가 자발적으로 의미를 찾을 수 있도록 환자의 시야를 넓혀주고 전체적인 삶의 맥락에서 사건을 바라보도록 돕는다(Frankl, 1959). Wong의 의미중심치료는 이러한 로고테라피의 철학적 견해를 바탕으로 하되, 인지행동치료를 결합한 심리학적 접근을 통해 진정한 성장을 이루고자 한다. 의미부여중재는 문제에 대한 협소한 조망에서 벗어나 전체적인 맥락으로 사건을 평가하도록 한다. 또한 사건 발생 이유에 대한 부정적 귀인을 적응적으로 변화시키는 것을 훈련한다.

다. 스트레스대처전략

스트레스대처는 스트레스라고 평가되는 상황에서 내적, 외적 요구들을 관리하기 위해 취하는 인지적, 행동적 노력을 의미한다(Folkman & Lazarus, 1985). 스트레스-대처 이론(Lazarus & Folkman, 1984)에 따르면 사람들이 스트레스 상황에서 사용하는 대처전략은 다를 수 있으며, 이로 인해 동일한 스트레스 사건에 대해서도 이질적인 반응을 보이게 된다. 대처는 스트레스

상황과 적응을 매개하는 핵심 기제로서(Moos & Schaefer, 1993), 역경 상황에 처한 개인이 환경에 적응해나갈 수 있도록 돕는다. 본 연구에서는 스트레스대처를 Folkman과 Moskowitz(2000)의 제안에 따라 문제중심대처, 정서중심대처, 의미중심대처로 구분하였다. 문제중심대처는 정보 수집하기, 충고 얻기, 이전 경험에서 끌어오기, 협상하기, 문제 해결하기 등과 같은 적극적인 행동을 통해 문제 상황 자체를 변화시키려는 대처를 의미한다. 정서중심대처는 부정적 정서를 완화하고자 하는 대처이며 거리두기, 유머 사용하기, 정서적인 사회적지지 추구하기와 같이 주로 적응적으로 여겨지는 전략들과 회피, 비난, 인지적 유리와 같이 부적응적이라고 여겨지는 전략들을 포함한다. 그리고 의미중심대처는 가치나 믿음, 목표에 집중하기, 긍정적으로 재해석하기, 조망확대 등을 포함한다(Folkman & Greer, 2000; Folkman & Moskowitz, 2000).

라. 학업적응

학업적응은 학업과 밀접하게 관련된 요구들을 합리적으로 만족시키기 위한 학생의 태도나 행동을 의미한다(문은식, 2002 참고). 학업적응에 관한 초기의 연구들은 학업적 능력을 학업적응의 주요 요인으로 간주하였으며(Pantages & Creedon, 1978), 학업적응 정도를 학업성취도를 활용하여 평가하기도 하였다(이정은, 조미형, 2007; 이해리, 2009; Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991). 그러나 최근에는 학업적응이 인지적 학습 능력 이상을 의미하며 동기, 정서, 행동적 측면을 포함하는 개념으로 이해되고 있다. 따라서 본 연구에서는 학업적응을 인지적, 정의적, 행동적 측면을 포함하는 복합적인 개념으로 정의하였으며, 구체적으로 ‘학습 노력, 학업적 유능감, 학업 관련 정서, 학업 가치’를 포함한다.

II. 이론적 배경

1. 학업스트레스와 스트레스대처전략

가. 학업스트레스의 정의와 측정

학업스트레스는 스트레스를 유발하는 요인이 학업과 관련 있는 특수한 스트레스를 의미하는 것이므로 학업스트레스에 대한 이해를 위해서는 스트레스에 대한 이해가 선행되어야 한다. 따라서 본 장에서는 스트레스의 정의와 관련 이론을 개관하고, 청소년기 스트레스의 특징 및 학업스트레스에 대한 정의와 척도들을 살펴보았다. 마지막으로 스트레스에 대한 최근 연구 흐름을 살펴보았다.

스트레스는 널리 쓰이는 단어이기 때문에 다양한 의도로 사용되며 그 정의가 모호하다. 이에 스트레스와 모호하게 사용되는 여러 용어들을 정리하고자 한 시도가 이루어져 왔다(예: Cohen, Kessler, & Gordon, 1995). 스트레스는 첫째, 스트레스원(stressor)이 되는 외부사건을 의미하며 자극에 해당한다. 둘째, 자극에 대한 반응으로서 경험하게 되는 내적스트레스 상태를 의미하며, 심리적 각성이나 불안과 같은 부정정서로 규정된다(예: Lazarus, 1991; Folkman, 2013). 긴장(strain)이나 디스트레스(distress)라는 표현으로 스트레스원과 구분하여 사용하기도 한다. 셋째, 자극과 반응의 상호작용으로서 환경에 대한 개인의 인지적 평가로 인해 나타난 정서 또는 생리적 반응(Lazarus & Folkman, 1984)을 의미한다. 스트레스를 어떻게 정의하는지에 따라 측정의 방법이 달라질 수 있으며 초점을 두고 연구하고자 하는 내용이 달라진다.

스트레스에 대한 정의는 ‘자극으로서의 스트레스’, ‘반응으로서의 스

트레스’ , ‘상호작용으로서의 스트레스’ 의 세 가지 모형으로 설명할 수 있다(Lazarus & Folkman, 1984). 첫째로 ‘자극으로서의 스트레스’ 의 관점은 심리학자들이 가장 보편적으로 스트레스를 정의해 온 관점이다. 이 관점은 행동주의 이론에 기초하고 있으며, ‘개인의 신체, 심리 적응에 영향을 미치는 유해하고 위협적인 생활 사건’ 을 스트레스로 정의한다. 이러한 관점은 외부 환경에 초점을 두었으며, 개인은 스트레스에 대해 행동적으로 반응하는 수동적 존재이다. 따라서 개인의 상황이나 특성, 정서 상태를 고려하지 않고 스트레스를 유발할 만한 환경이나 자극이 있으면 스트레스의 영향을 그대로 받게 됨을 전제한다. 이러한 관점은 동일한 자극이 주어졌을 경우 모든 사람들은 동일한 스트레스를 느낄 것이라 가정한다.

둘째, ‘반응으로서의 스트레스’ 의 관점은 Selye(1956)에 의하여 제안되었다. 그는 스트레스를 ‘유기체가 항상성을 유지하기 위해 보이는 불특정적 반응’ 으로 정의하였다(Selye, 1985). ‘자극으로서의 스트레스’ 관점에서는 환경에 초점을 두고 스트레스를 정의한 반면, ‘반응으로서의 스트레스’ 는 환경에 반응하는 개인을 중시하는 정의를 내렸다. 그러나 반응에 초점을 둔 관점은 어떠한 반응이 일어나는지는 구분할 수 있으나 ‘왜’ 그러한 자극이 유발되었는지를 명확하게 알기 어렵다는 문제를 가진다. 또한 무엇이 스트레스 상태의 원인이 되는 환경적 자극이고, 무엇이 반응인지를 명확히 구분하기 쉽지 않다.

마지막으로 앞의 두 관점을 보완한 ‘역동적 상호작용으로서의 스트레스’ 관점이 있다. 상호작용적 관점은 환경과 개인의 역동적인 상호작용에 의해 개인이 스트레스를 경험하게 되는 심리적 과정에 관심을 두었다. 그러므로 환경이 가지는 위협요인이나 자극 요소와 이에 반응하는 개인의 인지적, 생리적 특징을 파악하여 스트레스를 설명하고자 하였다(Lazarus & Folkman, 1984). 상호작용 모델에서는 자극을 받아들이는 개인의 ‘인지적

평가'가 스트레스를 설명하는 핵심 요인이라고 보았다. 따라서 이러한 관점에 따르면 개인은 환경에 반응하는 수동적인 존재가 아니라, 능동적으로 자극을 해석하고 자신의 대처능력을 판단하는 존재이다. 그러므로 동일한 사건에 대해서도 개인에 따라 스트레스에 대한 반응이 다양한 현상을 설명할 수 있다. Lazarus(1993)는 그의 저서에서 스트레스를 환경과 개인의 관계를 통해 설명하였으며, 이는 스트레스-대처 이론(Lazarus & Folkman, 1984)의 기초가 되었다.

Aldwin(2007)은 '역동적 상호작용'을 통해 스트레스가 구성되는 과정을 '자극-반응-상호작용'으로 나누어 설명하였다. 자극에는 외상, 일상생활 스트레스, 혐오환경, 지속적인 역할 긴장, 역경 등이 있을 수 있으며 이러한 자극은 일시적이며 변화가 있는지 아니면 지속적인지에 따라서도 성격이 달라진다. 자극에 대한 신체적인 반응은 스트레스에 대한 정서적 반응에 따라 달라질 수 있으며, 구체적으로 교감신경 활성화, 부교감신경 억제, 내분비계 자극/억제, 면역 억제/강화, 열 쇼크 단백질의 활성화, DNA 복구 기제의 억제/강화 등의 현상이 나타난다. 그리고 이러한 자극과 반응의 상호작용은 개인의 인지적 평가에 의해 매개된다. 개인은 자극에 대해 위협, 도전, 짜증, 당황, 통제 가능/불가능 등의 평가를 내리고 이는 다양한 강도를 가질 수 있다(Aldwin, 2007).

Lazarus와 Folkman(1984)은 '개인이 가진 자원을 초과하여 개인의 안녕감에 위협을 주는 사건이나 상태'를 스트레스로 정의하였다. 이와 같이 심리학의 관점에서는 개인이 자신이 가진 능력이나 역량을 넘어서는 상황에 처할 때 스트레스를 경험하게 된다고 보았다(Coyne & Lazarus, 1980; Holroyd, 1976). 즉 스트레스를 느낄 때에는 스트레스를 유발할 수 있는 특정 상황도 중요하지만, 이러한 상황을 지각하는 개인이 가진 역량과 자원 역시 스트레스 경험 과정에 영향을 미침을 알 수 있다(박준호, 서영석,

2010). 그렇기 때문에 개인별로 자신의 역량과 자원을 어떻게 평가하고 판단하는지, 이러한 판단에 비추어 상황을 얼마나 위협적으로 인식하는지가 달라진다.

동일한 사건이나 상황에 대해서도 개인의 지각에 따라 스트레스를 경험하는 정도는 달라진다. 스트레스 자극이 되는 환경에 대해서도 개인마다 인지적 평가가 달라질 수 있고(Hammen, 1985), 이에 따라 인식하는 스트레스의 정도 또한 달라질 수 있다. Lazarus와 Folkman(1984)은 이러한 인지적 평가를 일차적 평가와 이차적 평가의 두 차원으로 나누어 정의하였다. 일차적 평가는 스트레스 상황 자체에 대한 개인의 평가를 의미한다. 일차적 평가는 “나 괜찮은가(Am I okay)?” 라는 질문에 대한 답을 내리는 것이다. 그리고 이차적 평가는 “나는 무엇을 할 수 있을까(What can I do)?” 에 대한 것으로 스트레스 상황에 대처할 수 있는 개인의 자원에 대한 평가 과정이다(Folkman, 2013). 개인은 상황이 위협적이며, 이러한 위협이 개인적으로 중요할 경우 혹은 어떤 일에 대한 통제 정도가 낮은 경우 이를 스트레스라고 평가한다. 이러한 평가는 일차적 평가와 이차적 평가가 순차적으로 이루어지는 것이 아니며, 상황에 따라 재평가 과정을 거치기도 한다. 또한 스트레스에 대한 인지적 평가는 사람들이 경험하는 정서 상태와 강도에 영향을 미친다(Folkman, 2013; Lazarus, 1968; Roseman, 1984; Weiner, 1985).

스트레스 지각은 스트레스에 대한 인지적 평가 과정과 관련된 용어이다. Levenstein, Prantera, Varvo, Scribano, Berto, Luzzi와 Andreoli(1993)은 스트레스 지각을 ‘스트레스를 유발하는 요인, 생활 장면에서의 정신적 자극, 압박감 등을 스트레스로 지각하는 정도’ 라고 정의하였다. 스트레스 지각은 스트레스 처리의 일련의 과정중 인지평가차원에서 대처차원으로 가는 과정에서 일어난다(Aldwin, 2007). 따라서 자극에 대해 어떻게 인지적으로 평가하고 스트레스를 지각하는지에 따라 대처방식이 다르게 나타날 수 있

다. 또한 이러한 대처는 단기적이거나 장기적인 변화에 선행되기도 하므로 인지적 평가와 스트레스 지각은 중요하다.

앞서 제시하였던 스트레스에 대한 정의나 이론에 따라 이를 측정하는 방법도 달라진다. 스트레스를 측정하는 대표적인 척도인 Holmes와 Rahe(1967)의 생활사건 기록지는 한 개인이 스트레스 상황을 얼마나 자주 경험하는지를 객관적으로 평가할 수 있는 도구로 사용된다. 그러나 생활사건 기록지는 개인이 주관적으로 지각하는 스트레스 수준을 측정하기가 어렵다(박준호, 서영석, 2010). 또한 생활사건 기록지는 1년 동안의 스트레스 관련 경험을 묻기 때문에 보다 최근의 정보를 얻기 어렵다(Holmes & Rahe, 1967). 이러한 이유로 Cohen, Kamarck와 Mermelstein(1983)은 Holmes와 Rahe(1967)의 생활사건 기록지가 지닌 단점을 보완하고자 지각된 스트레스 척도(PSS: Perceived Stress Scale)를 개발하였다. 이 척도는 스트레스에 대한 주관적인 지각을 측정하는데 강조점을 두고 있다. 특히 본인의 상황에 대해 지각하는 예측 불가능 정도, 통제 불가능 정도, 압도감 정도에 초점을 두고 있다. 지각된 스트레스 척도는 지난 1달 동안의 스트레스 관련 경험을 묻고 있기 때문에 비교적 회상으로 발생하는 왜곡과 오류를 줄일 수 있다. Cohen과 동료들(1983)에 의해 개발된 지각된 스트레스 척도는 일반적인 상황에 대한 스트레스 지각을 측정하므로 광범위한 영역에서 사용될 수 있다.

스트레스는 나이에 상관없이 누구나 경험할 수 있는 감정이며, 스트레스를 유발하는 사건들 역시 누구에게나 일상생활에서 보편적으로 일어날 수 있다(김요셉, 김성천, 유서구, 2011). 스트레스를 유발하는 사건들은 시기별로 다양하며, 특히 청소년기에 겪을 수 있는 스트레스들은 학교 생활, 친구, 그리고 가족과 관련이 깊다. 정의롬(2015)에 따르면 청소년의 스트레스 요인 중 학업스트레스가 평균 3.04로 가장 높았으며, 그 다음은 부모 스트레스가 2.76로 높게 나타났다. 정의롬의 연구에서 부모스트레스 측정 문항

에는 ‘성적 때문에 부모님으로부터 스트레스를 받음’이 포함되어 있으므로 부모님과의 관계에서도 학업 문제가 스트레스의 원인이 됨을 알 수 있다. 이렇듯 청소년들이 학업과 관련하여 받는 스트레스는 양상이 다양하며 여러 스트레스들 중에서도 차지하는 비중이 높음을 알 수 있다.

같은 경험일지라도 건강한 심리 상태와 지지적인 주변 환경과 같은 보호요인이 부족하고, 이를 감당해내기 힘든 경우에는 긴장 상태가 극에 달하게 되며 적응적인 대처나 해결을 해내기 어렵다. 청소년기는 시기적인 특성상 스트레스가 높거나 절망적인 상황이 아니더라도 자아가 완성되지 않은 단계이므로(Erikson, 1968) 이에 적절한 대처를 하기가 어려울 수 있다. 뿐만 아니라 청소년기는 신체적, 심리적 변화로 인해 감수성이 더 예민해지기도 한다. 그렇기 때문에 스트레스 상황에서 청소년들은 자극에 약해지거나 좌절에 빠질 위험이 있다(정의롬, 2015). 청소년들은 자기중심적이기 때문에 자신이 현재 느끼는 감정을 주변 사람이 이해할 수 없는 자신만의 독특한 것이라고 생각하기도 하여 더 심한 심적 고통을 느끼게 된다(Elkind, 1967).

학업스트레스는 국내외 연구에서 다양하게 정의되고 있으며, 이에 따라 척도 역시 다양하게 개발되었다. 박병기와 박선미(2012)는 학업스트레스를 “성적, 수업, 공부 등 학업과 관련된 일로 부모, 교사, 자기 스스로의 압력에 의해 학생들이 고민하고 괴로워하는 것과 같은 심리 상태의 불균형”으로 정의하였다. Wilks(2008)는 학업스트레스를 “개인이 이용할 수 있는 적응적 자원을 초과하여 부과되는 학업 관련 요구들의 산물”이라고 정의하였다. 오미향과 천성문(1994)은 “학교 공부나 성적으로 인하여 그 일이 너무 힘겹고 하기 싫거나 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 우울, 초조함 등과 같은 편하지 못한 심리 상태”로 정의하였다.

학업스트레스와 관련된 국내 연구에서 가장 많이 사용된 척도는 오미향과 천성문에 의해 개발된 척도이다. 오미향, 천성문의 척도는 학업스트레스 관

련 요인 75문항과 증상과 관련된 30문항으로 구성되어 있다. 학업스트레스에 관한 요인은 총 11개이며 학사적 요소(성적, 시험, 수업, 공부), 진로 요소(진로), 대인관계적 요소(교사, 가족관계, 친구관계), 환경적 요소(학교 환경, 가정 환경, 주위 환경)로 구분된다. 학업스트레스 관련 증상은 생리적 증상, 심리적 증상, 행동적 증상의 3개 하위 척도로 이루어져 있다. 오미향, 천성문의 척도는 Gadzella(1991)에 의해 개발된 SSI(Student-life Stress Inventory)처럼 스트레스원과 스트레스에 대한 반응을 구별하여 측정한다. 일반적으로 다른 연구에서 활용될 때는문항의 수가 많기 때문에 학사적 요소 4개를 수정하여 사용한 경우가 많았다(예: 한아름, 2016).

한국청소년정책연구원에서 종단연구의 일환으로 실시하고 있는 청소년패널데이터(KYPS: Korean Youth Panel Survey)에서 학업스트레스를 묻는 문항은 다음과 같다: 학교 성적이 좋지 않아서 스트레스를 받는다, 숙제나 시험 때문에 스트레스를 받는다, 대학 입시 또는 취업에 대한 부담으로 스트레스를 받는다, 공부가 지겨워서 스트레스를 받는다. 각 문항 모두 5점 척도이며, 높은 점수가 높은 학업 스트레스를 의미한다(문경숙, 2008). 박병기, 박선미(2012)는 중학생을 대상으로 학업스트레스 척도를 개발하고 타당화하였다. 본 척도는 세 가지의 학업스트레스 생활 분야(성적, 수업, 공부)와 학업스트레스를 주는 인적자원(부모, 교사, 자기)을 개념적으로 구분하였다. 총 45문항이며 6점 리커트 척도로 학업스트레스 정도를 측정한다. 다른 학업스트레스 척도들과 달리 이 척도는 원천을 구분함으로써 더 명확하게 스트레스를 측정할 수 있다는 장점이 있다. 또 기존의 학업스트레스 척도들은 성적, 수업, 공부로만 영역을 나누었지만 이 척도를 통해서 어떤 원천에서 스트레스를 많이 받고 있는지의 유형을 살펴볼 수 있다. 박병기, 박선미에 의해 개발된 척도에서 학업스트레스는 “심리 상태의 불균형”으로 정의되었기 때문에 문항의 서술어에 ‘화가 난다, 우울해 진다, 두렵다, 불

안하다 등'의 구체적인 정서가 포함되어 있다. 본 연구에서는 학업스트레스로 인한 구체적인 정서보다는 학업스트레스에 대한 지각 정도를 측정하고자 하였기 때문에 오미향, 천성문의 척도가 더 적합하다고 판단하였다.

국외의 학업스트레스 연구는 대학생들을 대상으로 이루어진 경우가 많았다. SSI는 학생들이 경험하는 삶의 스트레스원과 이에 대한 스트레스 반응을 측정하기 위한 척도이다. 본 척도는 학업과 관련된 스트레스만을 측정하는 것은 아니며 학생으로 경험할 수 있는 전반적인 스트레스원들을 얼마나 경험하고 있는지를 묻는다. 그러나 학생 생활에 학업은 높은 비중을 차지하므로 SSI에는 학업 관련 내용이 많이 포함되어 있다. 스트레스 관련 문항 23개, 반응 관련 문항이 28개로 총 51개의 문항을 포함하고 있으며 5점 리커트 척도로 측정된다. 스트레스원은 좌절, 갈등, 압력, 변화, 자기부과(self-imposed)와 관련된 구체적인 내용을 담고 있으며 스트레스에 대한 반응으로 심리사회적, 정서적, 행동적, 인지적 스트레스들을 측정한다. 스트레스원에 대한 내용은 '나는 내 목표에 도달하기까지 지연되는 것 때문에 좌절을 경험한 적이 있다', '나는 경쟁과 이기는 것을 좋아한다'와 같은 문항을 포함한다. 또한 반응과 관련하여 땀, 떨림, 소진, 예민한 장 등에서 얼마나 신체 증상이 나타나는지와 스트레스 상황에서의 행동(예: 울기, 타인에 대한 폭력, 자기 학대, 흡연 등)이 어떠한지를 알아보려고 하는 척도이다.

초기의 스트레스 관련 연구들은 스트레스가 가지는 부정적인 측면에 초점을 맞추어 왔다. 그러나 최근에는 스트레스의 긍정적인 측면과 이와 관련된 개인 특성이 주목받고 있다. 스트레스의 긍정적인 측면과 관련하여 다양한 용어들이 사용되고 있는데, 스트레스 관련 성장(Park, Cohen, & Murch, 1996), 이점 발견(Tennen & Affleck, 2002), 외상 후 성장(Tedeschi & Calhoun, 1996)이 대표적이다. Aldwin과 Levenson(2004)은 사람들이 극도의

외상이나 역경 뿐 아니라 일상적인 생활 사건이나 스트레스원으로부터 성장하기도 한다고 주장하였다. 스트레스 경험 이후의 성공적인 대처는 유능감을 증가시키고 내적 통제 소재를 가지게 한다. 이는 다음의 스트레스에 대해서도 잘 대처할 수 있다는 자신감과 숙달감을 느끼게 한다. 또한 스트레스 경험 이후에 사람들은 관점과 가치를 변화시키기도 하며 이를 통해 가족에 대한 감사함을 느끼는 등의 변화를 경험하게 된다(Aldwin, 2007).

스트레스 관련 성장을 예측하는 개인 특성으로는 낙관성(Affleck & Tennen, 1996), 회복탄력성(Cicchetti, 2003), 긍정정서(Folkman, 1997) 등이 있다. 환경적 요인으로는 지지적인 사회적 관계(Werner & Smith, 1982; Wyman, Cowen, Work, & Parker, 1991)를 가지는 것이 스트레스 관련 성장에 매우 중요하다고 밝혀져 왔다. 그러나 선행 연구들은 여러 예측변인 중에서도 대처전략이 가장 강한 영향을 미치는 심리적 자원이라는 점을 강조한다(Stanton, Bower, & Low, 2006). 이뿐만 아니라 경험한 스트레스의 강도 역시 스트레스 관련 성장과 관련하여 중요한 이슈이다. 그러나 스트레스의 강도와 스트레스 관련 성장의 관계가 선형적인지 곡선적(역 U자형)인지에 대해서는 합의되지 않았다(Aldwin et al., 1994; Tedeschi & Calhoun, 2004). 본 연구는 스트레스 관련 성장 연구들의 흐름과 같이 의미부여가 스트레스 대처전략을 학습하고 성숙해가는 데 도움이 되는지를 확인하고자 하였다.

나. 스트레스대처전략의 정의와 측정

스트레스-대처 이론(Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986)은 인지 현상학적 이론에 근거한 ‘역동적 상호작용’의 관점에서 스트레스를 설명하였다. 스트레스-대처 이론에 따르면 유사한 상황이라도 사람에 따라 스트레스 정도를 다르게 지각할 수 있으며, 통제능력이나 사건의 의미에 대한 인지적 평가도 달라질 수 있다. 이는 다른 행동 및 정

서 상태를 불러일으키게 되고 적응에 영향을 미친다(Lazarus & Folkman, 1984). 이러한 관점에 따르면 사람들은 환경에 대해 수동적으로 반응하는 것이 아니라 능동적으로 어려움을 극복하고 적응하는 것을 배워 나간다. 스트레스-대처 이론에서 대처는 “개인의 수용 능력을 위협하는 것으로 평가되는 내적, 외적 요구들을 다루려는 모든 인지적, 행동적 노력”을 의미한다(Folkman & Lazarus, 1985). 스트레스 자체를 낮추고자 하거나 스트레스를 유발하는 문제를 해결하고 관리하고자 하는 생각과 행동들이 대처에 해당한다. 또한 이를 통해 긍정적인 웰빙의 상태를 유지하려는 행동 역시 대처에 포함된다. 대처를 통해 왜 누군가는 삶에서 맞닥뜨리는 스트레스에도 불구하고 더 잘 지내는 반면 다른 누군가는 그렇지 못한지를 이해할 수 있다(Folkman & Moskowitz, 2004).

대처가 주목받아 온 이유는 비단 스트레스에 대한 반응의 개인차를 설명하기 때문만은 아니다. 스트레스에 대한 개인차는 문화나 성격, 기질, 발달 과정을 통해서도 설명할 수 있다. 그러나 대처는 스트레스에 대한 중재의 관문(portal)이기도 하므로 더 중요하다. 대처는 학습을 통해 발달할 수 있는 가소성을 지니고 있다(Folkman & Moskowitz, 2004). 대처의 관점에서는 사람들이 경험하는 문제들을 타고난 기질이나 성격적인 문제로 접근하기보다 대처 기술을 학습하지 못한 것이라 본다(Aldwin, 2007). 그렇기 때문에 여러 개입 프로그램들을 통해 대처 기술을 학습하도록 돕는 시도들이 이루어져 왔다. 이뿐만 아니라 대처라는 개념은 유연성을 가지고 있기 때문에, 상황에 대한 요구와 개인적 욕구를 반영할 수 있다는 특징을 가지고 있다. 그러므로 사람들은 대처 기술을 습득하여 자신이나 주어진 환경들을 관리하고 조절해 나갈 수 있다. 특히 청소년기의 대처가 중요한 이유는 청소년들이 현재 보이는 대처 양식을 살펴봄으로써 적응적인 발달 궤도에 들어서는지 아닌지를 판단할 수 있고, 성인기의 대처를 예측해볼 수 있기 때문이다

(Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001).

대처와 유사한 개념으로는 ‘정서 조절’, ‘자기 조절’, ‘인지적 재평가’ 등이 있다. Eisenberg와 동료들(1997)은 대처와 정서 조절을 자기 조절이라는 커다란 카테고리 안에 두었으며, 특히 대처는 스트레스 상황에서 일어나는 자기 조절 과정이라고 분류하였다. 정서 조절(Cole, Martin, & Dennis, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004)과 자기 조절(Carver & Scheier, 1998; Vohs & Baumeister, 2016)은 청소년의 주요 적응기제로 주목받아 왔다. 대처는 이러한 자기 조절의 일부로써 스트레스 상황에서 자신의 반응을 조절하며 긍정적인 감정을 유지하려는 노력으로 이어진다. 이러한 노력은 스트레스 상황에 대한 회복탄력성(resilience)을 기르는데에도 효과적이며(Tugade & Fredrickson, 2007), 청소년의 심리사회적 기능에 결정적인 영향을 미친다(Hessler & Katz, 2007).

대처를 어떻게 구분하는지에 대한 유형은 학자들에 따라 다양하다. 초기에 Folkman과 Lazarus(1984)는 문제중심대처와 정서중심대처로 대처양식을 구분하였다. 이는 다양한 대처를 분류하는 유용한 방법으로 인정되어 여러 대처 문헌들에서 광범위하게 사용되어 왔다. 문제중심대처는 스트레스를 유발하는 문제와 관련 있는 대처를 의미한다. 예를 들면 정보 수집하기, 충고 얻기, 이전 경험에서 끌어오기, 협상하기, 문제 해결하기, 다음 단계에 집중하기, 계획 세우기 등과 같이 적극적인 행동을 통해 문제 상황 자체를 변화시키려는 행동들이 이에 해당한다. 정서중심대처는 그 문제와 관련 있는 부정적 정서를 완화하고자 하는 대처이다. 거리두기, 유머 사용하기, 사회적지지 추구하기와 같이 주로 적응적으로 여겨지는 전략들과 회피, 비난과 같이 부적응적이라고 여겨지는 전략들을 포함한다. 이후 일부 연구자들은 스트레스 상황의 의미를 다루는 데 사용되는 인지적 전략을 의미중심대처로 구별하였다(Folkman & Moskowitz, 2000; Gottlieb & Gignac, 1996; Park &

Folkman, 1997). 의미중심대처는 가치나 믿음, 목표에 집중하기, 상황에 대한 평가를 긍정적으로 재해석하기, 하루의 긍정적인 순간을 확대하기, 영적 믿음, 일상적 사건에 긍정적 의미부여하기 전략을 포함한다(Folkman & Greer, 2000; Folkman & Moskowitz, 2000). 의미중심대처는 전반적 의미와 상황적 의미 간의 불일치를 해소하기 위해 사건의 해석을 재구성하는 과정에서 사용하는 인지적인 대처전략을 의미한다(Park, 2010). 의미중심대처는 다른 대처전략과 달리 개인의 전반적 의미 체계 속에서 스트레스와 대처를 설명한다는 차별점을 가진다(Folkman & Moskowitz, 2000).

여러 연구들에서는 스트레스대처 유형을 접근과 회피로 구분하기도 하였다(Roth & Cohen, 1986; Zeidner & Endler, 1996). 접근 대처전략은 계획 세우기, 긍정적 귀인, 긍정적 재해석과 같은 전략을 의미한다. 또한 회피 대처전략은 스트레스 상황에 대한 부정, 비난, 부정적인 평가, 인지적 유리와 같은 대처전략을 포함한다. 대처전략은 광범위하기 때문에 이런 이분적인 접근은 복잡한 대처양식을 단순화한다는 장점이 있다. 그러나 접근과 회피가 서로 배타적인 범주가 아니며, 또한 접근만이 늘 적응적인 대처방식은 아니기 때문에 접근 대처만이 옳다고 이해해서는 안 된다. 이 외에도 Lazarus와 Folkman(1984)은 스트레스대처방식을 적극적 대처, 소극적 대처로 구분하기도 했다. Folkman과 Lazarus(1980)에 의해 개발된 WOCs(The Ways of Coping Scale)에서 스트레스대처방식은 네 요인으로 이루어져 있다. 이 중 문제중심대처와 사회적지지 추구는 적극적 대처방식에 포함되며, 정서완화적 대처와 소망적 사고 대처는 소극적 대처방식에 해당한다.

스트레스대처의 척도는 요인 구조와 상황, 측정 방법에 따라 다양하게 개발되었다. 본 연구에서는 Folkman과 Moskowitz(2000)가 제안한 대처양식 구분(문제중심대처, 정서중심대처, 의미중심대처)으로 스트레스대처를 측정하기 위해 이에 적합한 스트레스대처 척도들을 살펴보았다. 또한 학업스트레

스에 대한 대처를 측정하기 위해 개발된 척도를 사용할 것인지 일반적인 대처 척도를 사용할 것인지를 선택하고자 관련 연구들을 검토하였다. 마지막으로 측정 방법과 관련하여 회고적인(retrospective) 방식을 사용하는 것이 타당한지와 관련하여 선행 연구들이 어떠한 연구들을 해왔는지 살펴보았다.

여러 선행 연구들은 사람들이 상황에 따라 다른 대처전략을 사용하기 때문에 상황 특정적 측정 도구를 통해 측정의 문제에서 혼란을 줄일 수 있다고 주장해왔다. 그러나 이렇게 상황 특정적으로 개발된 척도들은 다른 연구들과 비교할 때 일반화하기 어려우며 예언 타당도가 부족하다는 단점이 있다. 개인은 상황에 따라 다르게 대처하기도 하지만 대체로 상황이 달라져도 유사하게 대처하는 경향성을 가지고 있기 때문에 특정적인 대처와 일반적인 대처의 상관은 높게 나타난다. 따라서 Lazarus(1990)는 중간적 접근을 제안하였으며, 일반적 척도를 사용하되 특정한 상황에 맞게 수정할 필요가 있다고 하였다.

대처의 측정과 관련하여 회고적으로 측정하는 것이 타당한지에 대한 이슈 역시 중요하게 논의되어 왔다. 회고적으로 자신의 대처 척도에 응답하는 방식이 실제의 자신의 대처와 일치하지 않을 수 있으며, 당시에 수행한 대처와 회상한 대처가 다를 수 있다. 또한 사람에 따라 자신의 대처를 회상할 때 떠올리는 기간이 다를 수 있다. 따라서 이를 보완하기 위해 Ptacek, Smith, Espe와 Raffety(1994)는 하루 단위로 자신의 대처를 회상하여 응답하도록 하였다. 그 결과 하루 동안의 대처를 여러 날 모아 평균을 낸 값과 회고적으로 측정한 대처의 상관이 .47에서 .58 정도로 높게 나타났다. 그러나 하루 동안의 대처를 측정한 참여자들은 이미 보고했다고 생각하는 문항에는 사용하였더라도 응답을 하지 않은 경우가 있다고 보고하였다. 순간적인(momentary) 대처를 측정하기 위한 또 다른 방법으로 경험표집 접근법이 제안되기도 했다(Stone et al., 1998).

순간적인 측정 방식과 회고적인 측정 방식은 각각 제공하는 정보가 다르다. 순간적인 대처를 통해서는 기분이나 건강, 질환과 같은 상태에 따라 대처가 어떻게 변화하는지를 알 수 있다(Tennen, Affleck, Armeli, & Carney, 2000). 그러나 이는 매우 구체적인 특정 사건에 대한 대처를 측정하므로 진행되고 있는 포괄적이고 일반적인 사건이나 좀 더 추상적이고 복합적인 문제에 대한 대처를 충분히 반영하지 못한다. 반면 회고적인 대처양식 접근법은 이미 일어난 일에 대한 회상을 통해 이야기를 응집성 있게 재구성하기도 하는 과정에서 주관적인 보고가 비교적 많이 반영될 가능성이 있다. 그러나 이렇게 보고한 결과들이 오히려 참여자에게 ‘진짜 자신의 이야기(true story)’로 다가가기로 하며, 자신의 옳다고 믿는 것들이 미래의 행동으로 이어지기도 한다. 그렇기 때문에 회고적인 관점은 순간적인 대처에 비해 미래의 상태를 예측하는 데 더욱 유리하게 작용할 수 있다(Folkman & Moskowitz, 2004).

여러 연구에서 많이 활용된 스트레스대처 척도 중 Folkman과 Lazarus(1980)에 의해 개발된 WOCs가 있다. WOCs는 김정희, 이장호(1985)에 의해 번안, 타당화 과정을 거쳤으며 국내에서도 많이 활용된 대표적인 스트레스대처 척도이다. 총 62문항이며 문제중심, 정서완화, 소망적사고, 사회지지추구의 4요인 구조로 구성되어 있다. 그리고 Carver, Scheier와 Weintraub(1989)에 의해 개발된 COPE 척도는 문제중심, 정서중심으로 크게 구분되며 이론을 기반으로 설정된 하위요인들을 구체적으로 제시하고 있어 많이 활용된다. 그 외 Amirkhan(1990)이 개발한 스트레스대처전략이 신혜진과 김창대(2002)에 의해 번안, 타당화 되어 활용되고 있다. 신혜진, 김창대는 Amirkhan의 스트레스대처전략 평가지(Coping Strategy Indicator: CSI, Amirkhan, 1990)가 심리 측정적 조건의 안전성을 인정받은 측정도구라 평가하였다. 스트레스대처전략 평가지는 사회적 지지추구, 문제중심대처, 회피중심대처의 3요인 구조로 되어 있는 척도이다.

다. 학업스트레스와 스트레스대처전략 간의 관계

스트레스에 대한 대처의 효과성에 관하여 최근 연구들은 맥락적인 접근을 취하고 있다. 초기에는 대처에 대해 기질적으로 접근하여 ‘대처를 잘 하는 사람, 그렇지 않은 사람’으로 구분을 하거나 혹은 ‘적응적인 대처, 부적응적인 대처’와 같이 이분적인 접근을 취해 왔다. 초기의 연구들은 문제중심적 대처가 대체로 적응적이라고 평가하였다. 반면 정서중심적 대처는 부적응적인 전략이라는 관점을 가지고 있었다. 그 중에서도 회피적인 대처전략이 부적응적이라는 견해는 일관적으로 보고되어 왔다. 이와 관련하여 대표적으로 Conway와 Terry(1992)는 문제중심적 대처를 많이 하는 사람이 정서중심적 대처를 많이 하는 사람들에 비해 스트레스 상황에 대한 통제 가능성을 높게 생각하였고 상황을 잘 다룰 수 있다는 자신감을 가진 것으로 나타났다고 보고하였다.

사실 대처 그 자체는 내재적으로 좋은지 나쁜지가 정해져 있지 않다. 다만 어떤 상황에 대해 보다 더 적응적인 결과를 낼 수 있는 대처전략이 존재할 뿐이다. 즉 어떠한 대처전략이 정신 건강에 더 유익하며 적응적인지는 스트레스를 유발한 환경의 성격에 따라 달라진다(Folkman & Moskowitz, 2004). 어떠한 맥락인지에 따라 한 상황에선 적응에 효용이 있었던 대처가 다른 상황에서는 효과가 없을 수도 있기 때문이다. 그러므로 최근의 연구들은 대처와 상황적 맥락의 적합도가 중요하다고 주장한다. 이에 따라 모든 상황에서 일관된 대처를 사용하는 사람보다 상황에 적절하게 대처하는 사람들이 환경에 더 잘 적응할 수 있다는 결과도 보고되고 있다.

대처전략들은 상황에 따라 부정적 결과를 초래하기도 하며, 긍정적인 결과를 초래하기도 하며 어떤 때에는 그 둘 다 해당되기도 한다. 예를 들어, ‘인지적 유리’ 전략이 어떠한 문제를 해결해야만 하는 상황에 놓인 사람에게는 효과적이지 않은 전략이겠지만, 더 이상 할 수 있는 것이 없는 상황

에서는 오히려 적응적이고 효과적인 전략이 될 수도 있다. 그러므로 그 상황에서 가장 효과적인 대처는 기대한 결과와 관련이 있는 대처이다(Folkman, 2013). 이와 같은 맥락에서 학업과 관련하여 시험 이전에 경험하는 스트레스의 경우 문제중심대처를 사용하는 것이 바람직하며, 시험 이후에 성적이 나오기 전까지 경험하는 스트레스에는 정서중심대처인 거리두기 전략이 더 적응적이다(Folkman & Lazarus, 1985).

배우자와의 사별이나 상실로 인한 스트레스에도 정서중심적 대처방식은 적응적인 대처방식이 될 수 있다(Stroebe & Schut, 2001). 평상심을 찾게 될 때까지 부정적인 정서를 완화한 후 앞으로의 계획을 세우는 것이 상실을 충분히 수용하는 데 도움이 되기 때문이다. 이렇듯 정서중심대처는 어떤 상황에서 어떻게 사용하는지에 따라 그 효과가 달라진다. 그렇기 때문에 연구자들은 정서중심대처 내에서도 그 역할을 구분하고자 시도하였다. Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins, Kirk와 Twillman(2000)은 정서중심대처 중에서도 자신의 정서에 대해 자각하고 이해하려는 의식적인 노력은 심리적 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 이외에도 최근에는 정서중심적 대처방식을 적극적인 대처와 소극적(또는 회피적)인 대처로 구분할 수 있다는 주장도 제기되고 있다.

최근 학업스트레스와 관련된 연구들은 청소년들이 스트레스에 대한 적절한 대처전략을 갖지 못하고 있음을 지적하고 있다. 예를 들면 학업스트레스가 인터넷 중독을 예측하는 중요한 요인이며(아영아, 정원철, 2010), 스트레스에 대한 청소년들의 소극적 대처방식이 인터넷 중독에 영향을 미친다고 보고하고 있다(윤미선, 조정선, 2005). 인터넷 사용은 정서중심대처 중 거리두기와 관련이 있으며, 회피적 대처이기 때문에 결국 문제를 해결하지 못하고 스트레스 상황을 심화시킬 위험이 있다. 따라서 청소년이 경험하는 학업스트레스에 대한 적절한 중재가 필요하다.

2. 학업스트레스와 학업적응

가. 학업적응의 정의와 측정

Darwin(1859)에 의해 적응이라는 개념이 사용된 이후 다양한 연구에서 심리적 적응, 행동적 적응, 학교적응, 사회적 적응과 같은 용어를 사용하고 있다. 그러나 적응은 정확하게 개념화되기보다는 우산개념(umbrella concept)으로 다양한 분야에서 넓은 의미를 포괄하는 용어로 사용되어져 왔다(Clinciu & Cazan, 2014). 학교적응은 심리적 상관이 있는 변인들이나 가설적 구성 요인들에 의해 설명되어져 왔기 때문에 개념을 정의하고 측정하기 어렵다(Missall, 2003). 그렇지만 학교적응은 학업 과정에 있는 아동 및 청소년에게 중요한 문제이며, 학업문제와 관련된 적응은 학교생활 전반에 가장 영향을 크게 미치는 요인이므로 국내외에서 이와 관련된 연구들은 매우 활발히 이루어져왔다. 학교적응에 관한 국외 연구들은 유아부터 초기 청소년(Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Missall, 2003; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge, & Spritz, 2001)을 대상으로 한 경우가 많았으며 내용은 주로 교사-학생 관계 또는 친구 관계(예: Nansel, Haynie, & Simonsmorton, 2003; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004)와 학교 적응에 관한 내용을 다루었다. 그리고 학업적응을 중점적으로 본 연구들은 대학생들을 대상으로 한 경우가 많았다(예: Clinciu & Cazan, 2014; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Rice, Leever, Christopher, & porter, 2006).

학업적응은 학교적응 혹은 학교생활적응의 일부이며(김아영, 2002; 김용래, 2000; 문은식, 2002; 이규미, 2005; Baker & Siryk, 1999), 심리적 적응 및 학교에 대한 인식과 함께 학교적응을 구성하는 중요한 요인이다(Roeser & Eccles, 1998). 대체로 학업적응은 따로 연구되어지기보다는 학교적응 안에서 같이 이루어진 경우가 많다. 따라서 학교적응 관련 연구들을

통해 학업적응에 대한 정의와 측정 도구를 살펴보았다. 김용래(2000)는 학교적응을 “학습자가 학교수업, 학교생활, 학교 내의 친구와의 관계, 교사와의 관계, 학교환경 등에서 유발하는 스트레스에 대처하는 일련의 노력”이라 정의하였다. 문승태(2004)는 학교적응을 “학교의 수업과정과 상황에서 지적, 정의적, 심리 운동적 발달을 위해 능동적으로 참여하는 것”이라 정의하였다. 성선진(2010)도 위의 연구에서의 정의를 기초로 하여 학교생활적응을 “학생 개인이 모든 학교환경으로부터 유발되는 스트레스나 문제 상황에 융통성 있고 유연하게 대처하고, 자신의 욕구 충족과 성장을 위해 자신과 학교 환경을 효과적으로 변화시킴으로서, 학교 환경과 개인 사이에 조화로운 균형을 이루어 나가는 상호작용 능력”이라 정의하였다. 그리고 이러한 개념 정의에는 학업적 적응이 포함된다고 하였다. 이와 같이 김용래, 문승태, 성선진은 스트레스와 대처의 관점에서 학교적응을 정의하였다.

학업적응은 학교적응 중에서도 학업과 관련한 요구들에 대해 얼마나 성공적으로 대처하고 있는지에 대한 정도를 의미한다(Baker & Siryk, 1984). 여러 학업적 요구, 수업 참여, 학업 노력과 관련하여 어떠한 태도를 가지고 있는지에 따라 이러한 적응 정도는 달라진다. 문은식(2002)은 학교생활적응의 구성개념의 하위요인으로 학업적, 사회적, 정의적 적응행동을 제안하였다. 이 중 학업적 적응행동은 1) 수업참여도(얼마나 수업에 적극적으로 참여하고 있는가), 2) 학습노력(학습을 위해 얼마나 노력을 기울이고 있는가), 3) 학습행동통제(학교학습을 방해하는 개인 내, 외적 요인을 얼마나 잘 통제하고 있는가), 4) 학습지속성(학교학습을 얼마나 주의 집중해서 지속적으로 잘 하고 있는가)과 관련된 적응행동을 의미한다고 보았다.

학업적응에 관한 초기의 연구들은 학업적 능력을 학업적응의 중요 요인으로 간주하였으며(Pantages & Creedon, 1978), 학업적응 정도를 학업성취도를 활용하여 평가하기도 하였다(이정은, 조미형, 2007; 이해리, 2009;

Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991). 그러나 최근에는 학업적응이 인지적 학습능력 이상을 의미하며 동기, 정서, 행동적 측면을 포함하는 개념으로 이해되고 있다. 구체적으로 학업에 대한 동기와 학습 관련 행동, 환경적 만족감(Baker & Siryk, 1989), 목적의식, 시간 관리(Bowman, 1981)와 지연 행동(Clinciu & Cazan, 2014), 학업 관련 정서(Clinciu & Cazan, 2014) 등이 학업적응을 정의하는 요소들로 포함되어 있다. 김용래(2000)는 적응은 정의적(자아개념, 불안, 학습동기, 통제 소재, 귀인성향, 태도, 흥미), 인지적, 행동적 차원의 특성을 공유하는 복합적인 개념이라고 설명하였다.

김용래(2000)가 개발하고 타당화한 초, 중, 고등학생용 학교적응척도는 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활적응으로 구성되어있다. 이 중 본 연구의 관심 종속변인인 학업적응과 관련 있는 요인은 학교수업적응이다. 본 척도는 학교적응에 대해 전체적으로 79.2%의 설명량을 가지며, 그 중 학교수업적응이 11%의 설명량을 가진다고 보고하였다. 학교수업적응은 교과목 수업에 최선을 다하고 있는지, 열심히 수업을 수강하는지, 스트레스 받지 않는지, 중요하다고 생각하는지 등과 같은 문항을 포함하고 있다. 그러나 김용래의 척도는 학교적응 내에서 학교수업과 관련된 학업적응만을 포함하고 있으며, 그렇기 때문에 시험이나 과제, 혹은 부모와 교사, 친구, 자기 개념과 관련된 학업적응 내용에 대해서는 반영하지 않았다. 박수란(2012) 연구에서 활용된 한국교육종단연구(KELS)에서는 학업적응을 5가지 문항으로 측정하였다. 문항 내용은 ‘즐거운 마음으로 학교 공부, 열심히 공부하는 학생, 수업시간 발표 및 호명, 학교 가는 것을 좋아함, 편안한 마음으로 수업’ 등을 포함하고 있다.

국내외의 대학생 학교적응 연구에서 자주 활용되고 있는 척도는 SACQ(Student Adaptation to College Questionnaire, Baker & Siryk, 1999)

이다. SACQ에서 학업적응은 신입생들이 대학 경험에서 교육적 요구를 충족시키기 위한 대처를 얼마나 잘 하고 있는지에 관련된 문항으로 구성되었다. SACQ의 학업적응 척도는 1) 동기화(교육적 목적에 대한 지각, 가치에 대한 판단과 같은 태도적 측면), 2) 적용(동기화가 학업 노력으로 전환되는 정도, 학업 몰입과 관련된 행동적 측면), 3) 수행(학업적 노력의 효과성, 학업성적 만족도, 공부시간 활용), 4) 학업적 환경(수강 과목 및 교수에 대한 만족 등 환경적 요인에 관한 만족 의미)의 네 개의 하위 척도로 이루어져 있다. 동기화 6문항, 적용 4문항, 수행 9문항, 학업적 환경 5문항이며 9점 척도로 응답하도록 개발되었다.

Clinciu와 Cazan(2014)은 Clinciu(2014)의 SIQ(School Inadaption Questionnaire) 중 학업과 관련된 내용을 중심으로 수정하여 AAQ(Academic Adjustment Questionnaire)를 타당화하였다. 학업과 관련된 신경증적 증상과 관련하여 14문항, 지연에 관한 19문항을 포함하고 있으며 0과 1로 점수를 매기는 자기보고식 측정도구이다. 본 척도는 높은 점수가 오히려 학업적 부적응을 의미하는 것으로 신경증적 증상은 SACQ의 개인-정서적 적응과 상관(-.46)을 보였으며, 지연은 학업적 적응과 상관(-.50)이 있는 것으로 나타났다. Rice와 동료들(2006)의 연구에서는 Academic Integration Scale(Cabrera, Nora, & Castneda, 1993)을 활용하여 학업적응을 측정하였다. 세 문항으로 이루어졌으며 5점 리커트 척도인 대학생을 위한 이 척도는 다음과 같은 내용으로 구성되어 있다: 1) 나는 (교육기관 이름)에서 학업적으로 내가 기대한만큼 수행을 잘 해왔다. 2) 나는 (교육기관)에서 수강하는 나의 커리큘럼에 대해 만족한다. 3) 나는 나의 학업 경험에 대해 만족한다. AIS는 대학생의 학업 성취와 학업 지속과도 관련이 있는 것으로 보고되었다(Cabrera et al., 1993).

다음의 <표 1>은 국내외에서 개발된 학업적응척도의 하위요인과 문항 예

시, 신뢰도, 척도 개발 대상을 정리한 것이다. 아래의 표에 보고된 신뢰도는 각 연구에서 보고된 문항내적합치도를 나타내는 Cronbach' s α 값이다.

<표 1> 국내외 학업적응 관련 척도

저자 (년도)	척도명 (대상)	하위요인(신뢰도)	문항 예시
김정남 (2013)	단축형 학교 적응 척도 (중, 고등학생)	학업(.86) 심리적안정성(.74) 사회관계영역 학교생활	학업 6문항(5점 척도) <ul style="list-style-type: none"> 나는 공부하고 있는 어떤 내용이 어려울 때 그것을 이해하기 위해 따로 시간을 내어 공부한다 나는 수업 중 선생님의 말씀을 주의 깊게 듣는다 나는 선생님이 내주신 어려운 과제를 잘 해결할 수 있다
	김택호, 김재환 (2004)	학교 적응 (중학생) 학업적응(.90) 사회적응 학교환경 및 일반 적응	학업적응 20문항(5점 척도) <ul style="list-style-type: none"> 학습행동통제: 나는 공부가 지루하고 재미없더라도 내가 해야 할 만큼은 다한다 수업참여: 나는 수업시간에 배운 내용은 다 이해하고 지나간다 학습노력: 나는 시험일자가 발표되면 시험공부를 열심히 한다 학습지속성: 나는 공부를 하고자 결심하면 곧 실천하는 편이다
이규미 (2005)	학교 적응 (중학생)	학교공부(.77) 학교친구 학교교사 학교생활	학교공부 8문항(5점 척도) <ul style="list-style-type: none"> 학업유능감: 나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해할 수 있다 학업가치: 학교공부는 내가 성숙된 인간으로 커가는 데 중요한 역할을 할 것이다

저자 (년도)	척도명 (대상)	하위요인(신뢰도)	문항 예시
한국 교육 종단 연구 (KELS)	학업 적응 (중학생)	학업적응	<ul style="list-style-type: none"> • 즐거운 마음으로 학교 공부 • 열심히 공부하는 학생 • 수업시간 발표 및 호명 • 학교 가는 것을 좋아함 • 편안한 마음으로 수업
Baker & Siryk (1989)	SACQ :Student Adaptati on to College Questio nnaire (대학생)	학업적응 사회적응 개인-정서적응 대학환경적응	학업적응 24문항(9점 척도) <ul style="list-style-type: none"> • 동기화: 나는 대학에서 공부하는 것이 즐겁다 • 적용: 나는 공부를 밀리지 않고 잘 해나가고 있다 • 수행: 나는 나의 학업성적 수준에 만족하고 있다 • 학업적 환경: 나는 이번 학기에 수강하는 과목들에 대해 만족한다
Cliniciu & Cazan (2014)	AAQ :Acade mic Adjustm ent Questio nnaire (대학생)	학업적응	학업적응 33문항(2점 척도) <ul style="list-style-type: none"> • 신경증적 증상 • 지연
Cabrera, et al. (1993)	AIS :Acade mic Integrati on Scale (대학생)	학업적응	학업적응 3문항(5점 척도) <ul style="list-style-type: none"> • 나는 (교육기관 이름)에서 학업적으로 내가 기대한만큼 수행을 잘 해왔다 • 나는 (교육기관)에서 수강하는 나의 커리큘럼에 대해 만족한다. • 나는 나의 학업 경험에 대해 만족한다.

나. 학업스트레스와 학업적응 간의 관계

한국의 청소년들은 경쟁적인 대학입시와 학업을 중시하는 문화로 인해 학업스트레스가 높다. Lee와 Larson(2000)의 연구에 따르면 한국의 청소년들은 미국의 청소년에 비해 학업스트레스로 인한 우울 정도가 높다. 그러나 우리나라 청소년들은 건전한 여가 시간이 부족하여 학업스트레스를 적절하게 해소하지 못하고 있다(Lee & Larson, 2000). 특히 청소년기는 다양한 신체, 심리적 변화를 경험하고 자아정체성에 대한 고민이 많은 시기이기 때문에 이러한 스트레스에 대해 적절하게 대처하지 못할 경우 우울을 경험하게 된다. 그리고 우울증은 자살생각이나 자살행동, 비행으로 이어지기도 한다. 한국의 경쟁적인 학업 분위기와 반복된 학업 실패는 학생들의 자아정체감을 약화시키며 강한 학업스트레스의 원인으로 작용한다(홍세희, 정송, 노연경, 2016).

학업스트레스는 누구나 일상적으로 경험하는 것이지만 청소년기에는 감수성이 예민하고 감정적인 기제로 세상을 대하기 때문에 정서적 부적응과 행동적 부적응으로 연결되기 쉽다(이경진, 조성호, 2004; 홍영수, 전선영, 2005). 청소년들은 매일의 스트레스로 정서적인 고통을 겪고 이로 인해 우울, 열등감, 범죄행위, 자신감의 결여, 성적저하와 같은 많은 적응상의 문제들을 일으킨다고 한다(Hains & Szyjakowski, 1990; Siegel & Brown, 1988). 스트레스에 효과적으로 대처하지 못하는 청소년들은 폭력, 정신건강의 문제, 자살 등과 같은 다양한 부적응 행동과 심리적 문제를 드러낸다. 선행 연구들은 학업스트레스와 학업적응간의 부적 관계를 보고해왔다(예: Hussain, Kumar, & Husain, 2008). 또한 학업스트레스는 학업 지속 동기를 떨어뜨리며 부적응적인 학습습관을 초래하고 무기력의 원인이 되기도 한다.

학업스트레스에 관한 연구들에 따르면 어떠한 대처행동을 사용하는지에 따라 학업스트레스가 학교생활적응에 다르게 작용할 수 있다(Dubow & Tisak, 1989). 적극적 대처전략인 문제중심적대처나 사회지지적대처를 사용

하는 것이 학교생활적응에 완전매개 혹은 부분매개한다는 결과를 보고하고 있다. 또한 정서중심적대처와 같은 소극적대처전략은 학교생활 적응을 부분 매개하거나 적응에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(강만식 외, 2013; 노원재 외, 2007; 박미화, 권혜영, 신효정, 2014). 학업스트레스에 대한 대처와 적응의 관계에서 스트레스대처전략의 매개효과에 대해 일관되지 않은 연구 결과들이 제시되고 있는 것은 어떤 스트레스 상황인지에 따라 효과적인 대처전략이 달라지기 때문이다. 예를 들어 해결할 수 없는 일에 대해 문제중심대처를 시도하는 것은 오히려 부정정서를 유발할 수 있으며, 또한 문제해결을 시도했지만 성공하지 못했을 경우에 대한 대안을 제시하지 못한다. 특히 학업스트레스 중 원인이 본인이 아닌 교사, 부모에게 있는 경우나(박병기, 박선미, 2012) 이미 돌이킬 수 없는 시험 성적에 관한 스트레스에는 문제중심적대처보다 정서중심적대처가 정서를 조절하는 데 도움이 될 수 있다(예: Carver et al., 1989).

3. 학업스트레스에 대한 의미부여중재

중학생들의 학업스트레스에 대한 의미부여중재를 계획하기 위하여 관련 중재 연구들을 두 가지 측면에서 살펴보았다. 이는 학업스트레스를 경험하는 학생들을 대상으로 의미부여중재가 수행된 적이 없었기 때문이다. 따라서 먼저 기존의 학업스트레스 혹은 학업 관련 사고방식 중재 연구들은 어떻게 이루어져 왔는지에 대한 국내외의 문헌을 살펴보았다. 이를 통해 관련 중재 회기, 종속변인, 중재 매체, 중재 대상 등을 파악하였다. 그리고 수행된 연구 중 의미부여중재와 유사한 개입 원리를 가지고 있는 인지행동프로그램에 대해서 자세히 살펴보으로써 본 연구와의 차이점을 확인하고자 하였다. 둘째로 의미부여중재의 연구들이 어떤 중재 내용과 방법을 사용하였는지 어떤 효과를 보고하였는지 살펴보았다.

가. 학업스트레스에 대한 중재 연구

스트레스는 아동기와 청소년기에 겪을 수 있는 여러 정신병리적인 문제에 대한 매우 중요하고 만연한 위험 요인이다(Grant, Compas, Thurm, McMahon, & Ey, 2000). 그리고 스트레스에 대한 대처는 스트레스가 현재와 미래의 적응에 미치는 영향을 중재하는 결정적인 잠재 요인이다. 스트레스는 여러 부적응의 원인이지만, 생활 속에 존재하는 스트레스 자체를 통제하거나 없애기가 쉽지 않다. 그러나 스트레스에 대한 생각을 통해 스트레스와 개인의 관계는 선택할 수 있다(McGonigal, 2015). 그렇기 때문에 스트레스에 관한 중재는 스트레스 자체에 대한 중재이기보다는 대처 방식이나 인지적 평가에 대한 중재인 경우가 많다. 특히 대처는 생애주기에 따라 발달하거나 변화하며 대처 목록이 증가하기도 하므로 청소년기의 대처에 대한 개입은 많은 관심을 받아 왔다. 선행 연구들은 대처가 인지행동적 치료를 통해 가르쳐질 수 있다고 보았으며(Folkman & Moskowitz, 2004), 성장하면서 대처양식이 행동 중심에서 좀 더 인지중심으로 바뀌게 된다고 하였다(Aldwin, 2007). 그러나 청소년기의 대처 개입은 때로 의도와 반대되는 효과를 가질 수 있으므로 이에 대한 연구가 많이 필요한 실정이다(Frydenberg et al., 2004).

이에 학업스트레스 중재에 대한 기존의 연구들에서 어떠한 방식으로 개입을 하였는지 살펴보았다. 또한 그러한 중재의 효과는 어떠한 것인지 어떠한 기제로 효과가 나타났는지 검토하였다. 이와 관련된 국외 논문 검색에 사용된 키워드는 ‘intervention’, ‘stress’, ‘academic stress’, ‘adolescents coping’, ‘coping skills training’ 이었으며, 검색 결과 중 학업과 관련되거나 청소년을 대상으로 한 연구들을 살펴보았다. 다음의 연구들은 본 연구에 활용된 학업스트레스에 대한 의미부여중재 방법을 고안할 때, 중재 방법, 중재 회기, 중재 효과에 대한 가설 설정 및 통제집단의 설정 면에서 참고가 되었다. 의미부여중재의 경우 연구 참여 대상과 내용이

학업 또는 청소년과 관련이 적었기 때문에, 다음과 같은 선행 연구 검토를 통해 의미부여중재를 학업스트레스에 적용할 때의 이론적 근거들을 참고하였다.

Yeager와 Walton(2011)은 교육에 있어서 심리적 중재에 관한 실험이 적다는 점을 지적하였다. 이들에 따르면 학교생활에서 학생들이 경험하는 생각이나 기분 또는 신념, 혹은 학교에 대한 학생들의 생각에 대해서 개입하는 간단한 활동들은 그 지속 효과가 크다. 가령 그들이 성장할 수 있는 충분한 잠재력을 가지고 있으며, 또한 학교 안에서 가치 있는 존재라는 것과 같은 신념에 대한 개입은 학업 내용에 관한 직접적인 내용이 아니더라도 학생들의 성취에 큰 이득을 준다고 보고된 바 있다. 청소년기 혹은 대학생의 학업과 관련된 사고방식을 중재한 연구들은 이러한 개입이 학생들의 심리적 적응이나 학업 성취에 효과가 있음을 보여준다(예: Blackwell, Trazesniewsk, & Dweck, 2007; Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006; Wilson & Linville, 1985).

학업에서 경험하는 좌절에 관해 개입한 연구는 대학교 1학년 때 수행한 단 한 번의 심리적 중재만으로 향후 3년간의 학업 성취가 향상되었으며, 몸이 건강해지고 행복지수가 올라갔다는 놀라운 연구결과를 보고하였다(Wilson & Linville, 1985). 연구의 개입방법은 선배들이 ‘처음에 그들 역시 대학에서 성적이 낮았지만 어떻게 향상되었는지’에 대해 이야기하는 영상을 보는 것이었다. 연구자들은 위와 같은 연구 결과를 귀인 이론과 지능에 대한 암묵적 신념을 통해 설명하였다. 즉, 학생들은 학업적 좌절의 원인을 고정적인 요인에 귀인하기보다는 노력에 의해 바꿀 수 있다는 변동 가능한 요인에 귀인하였기 때문에 향상된 성취를 보일 수 있었다는 것이다. 선행 연구가 보고한 바와 같이 사건의 해석을 무엇에 귀인하는지에 따라 학생들이 보이는 행동적, 심리적 적응 상태는 달라질 수 있다. 본 연구에서 개

입하고자 하는 의미부여과정은 재귀인(Moos & Schaefer, 1993)과 관련이 있는 인지적 재해석 과정이다. 따라서 위와 같은 선행 연구의 결과는 적응적인 귀인을 유도하고자 하는 의미부여중재가 학생들의 적응에 도움이 될 것임을 시사한다.

Blackwell과 동료들(2007)의 연구는 학생들이 어떠한 신념을 가지고 있는지에 따라서 추후 학교에서의 성적이 달라진다는 결과를 보여주었다. 특히 이 연구는 학생의 신념 혹은 사고방식(mindset)과 관련이 있으며, 학생들에게 ‘그들의 핵심 능력이 변할 수 있으며 노력과 도전에 따라 성장한다는 생각을 가르쳐준 것’ 만으로도 학생들은 더 열심히 공부하고 좌절 후에도 포기 하지 않았다는 희망적인 결과를 보여주었다. 사고방식에 대한 중재를 한 이 연구의 연구 참여자는 도시 학교에 다니고 있는 저소득층의 흑인, 히스패닉, 라틴 계열의 7학년 학생이었다. McGonigal(2015)은 사고방식은 인생철학을 반영하는 핵심적인 믿음이며, 어떠한 사고방식을 가지는지에 따라 현재의 경험도 변화할 뿐 아니라 미래에도 강력한 영향을 미칠 수 있음을 강조하였다.

다음은 글쓰기 방식을 통해 사고방식을 중재하고 그 효과를 살펴본 연구들이다. Cohen과 동료들(2006)은 교외의 학교에 다니고 있는 저소득과 중간 소득의 흑인과 백인 7학년 학생들을 대상으로 가치관에 대한 글쓰기 중재(Value-affirmation intervention)에 관한 연구를 실시하였다. 그들은 연구를 통해 학생들이 자신의 삶에서 중요한 가치관에 대해 썼을 때, 그들에게 중요하진 않지만 누군가에겐 중요할 수 있는 가치관에 대한 글쓰기를 한 학생들보다 전반적으로 GPA가 향상되었음을 보고하였다. 이는 가치관에 대한 글쓰기가 스트레스 경험에 대한 사고방식과 대처능력을 변화시켰기 때문에 나타난 결과이다(Sherman & Cohen, 2006). 기대-가치 이론에 근거한 Hulleman과 Harackiewicz(2009)의 연구는 중간 소득의 다양한 민족 구성의

9학년 학생들을 대상으로 수행되었다. 학기가 시작될 때 학생들로 하여금 고등학교에서 배우는 과학 수업이 그들의 삶에 어떻게 적용될 수 있을지 의미를 부여하는 간단한 에세이를 쓰도록 하였다. 그리고 통제 그룹의 학생들은 그 주의 과학 수업 주제에 대해 쓰도록 하였는데, 실험집단의 학생들의 과학 성적이 모두 오른 것으로 나타났다. 이러한 연구들은 삶이나 학업에 관해 의미를 부여하는 글쓰기가 학업 성취에 효과가 있음을 일관되게 보여주고 있다.

학업스트레스에 관한 중재나 프로그램의 효과를 탐색한 국내의 선행 연구들은 주로 초등학교 고학년부터 고등학생까지를 대상으로 이루어져 왔다. 그리고 이들에 대한 중재는 인지행동프로그램, 미술치료, 음악치료, 마음챙김명상(MBSR), 요가 등을 통해 이루어졌다. 인지행동프로그램은 주로 문제중심대처와 관련이 있으며, 미술치료나 음악치료, 요가, 마음챙김 명상은 감정의 수용, 이완 등과 같은 정서중심대처와 관련이 있다. 학업스트레스에 관한 국내의 중재 프로그램 중 ‘인지적 재구성’ 요인을 포함한 중재를 실시한 연구들은 주로 초등학생을 대상으로 한 경우가 많았다(김성옥, 2003; 김소라, 홍상황, 2011; 신현심, 정종진, 2006). 중학생을 대상으로도 인지행동치료가 이루어진 바 있으나 주로 우울이나 사회불안을 대상으로 하였으며 학업스트레스에 대해 연구한 경우는 희박했다. 한편 과학고등학교 1학년 학생을 대상으로 인지행동프로그램을 실시하고 그 결과를 보고한 연구도 있었다(김은주, 천성문, 이영순, 2012).

다음은 본 연구의 중재가 기존의 인지행동 프로그램들과 내용 및 방법 면에서 어떠한 차이가 있는지 쉽게 파악할 수 있도록 각 연구에서 수행된 프로그램 내용을 자세히 보고한 내용이다. 김성옥(2003)은 인지행동적 학업스트레스대처훈련 프로그램이 초등학교 5학년 학생의 학업스트레스와 학업적 자아효능감에 미치는 영향을 확인하였다. 프로그램은 총 10회기동안 이루어

졌으며, 회기당 90분씩 이루어졌다. 1회기는 프로그램 안내, 2~3회기는 학업스트레스 경험을 나누고 비합리적 사고에 대한 인지적 재구성에 관한 내용을 다루었다. 4~7회기는 독서법, 학습습관, 시간관리, 기억법과 같은 학습훈련이 이루어졌으며, 8~9회는 시험 불안과 학업스트레스에 대한 대처 훈련을 하였다. 마지막 10회기는 정리 및 자신에게 알맞은 스트레스대처 방법이 무엇인지 알도록 도와주는 내용을 다루었다. 본 연구에서 사용된 학업적 자아효능감은 과제난이도 선호, 자기 조절 효능감, 자신감을 포함한 척도로 측정되었으며, 프로그램 이후 모두 유의하게 증가한 것으로 나타났다.

신현심, 정종진(2006)은 인지행동적 학업스트레스대처훈련이 초등학생의 학업스트레스와 시험불안에 미치는 효과를 확인하였다. 본 연구는 초등학교 6학년 중 학업스트레스와 시험불안 수준이 상위 20%에 해당하는 32명을 대상으로 실시되었다. 본 연구 실험에 사용된 프로그램은 Lazarus와 Folkman(1984)의 역동적 상호작용 스트레스대처모형에 근거를 두고 있으며, 학업스트레스와 관련된 선행 연구들을 참고로 하여 연구자가 초등학교 수준에 알맞도록 수정, 보완한 것이다. 이 프로그램은 집단 프로그램이며, 따라서 학업스트레스와 시험불안 경험을 나누는 것으로부터 시작된다. 이완훈련과 합리적 사고, 비합리적 사고 다루기, 학습 습관 및 학습 계획 세우는 방법, 학습장 정리법, 시험 불안 다루는 방법, 자신감 증진 방법 등을 프로그램에서 다루고 있다. 이는 대처 방법 중 정서 중심적 대처와 문제 중심적 대처전략을 포함하고 있다. 김성옥(2003)의 연구와 다른 점은 시험 불안에 대해 추가적으로 다루었다는 점과 합리적 사고 및 비합리적 사고에 관한 회기가 늘어나 인지적 재구성 중재가 차지하는 비중이 확대되었다는 점이다.

김소라, 홍상황(2011)은 인지행동적 학업스트레스대처훈련이 초등학교 5학년의 학업스트레스와 학업스트레스대처방식에 미치는 효과를 검증하였다. 본 연구는 초등학교 5학년 학생을 24명을 대상으로 하였으며, 12명씩 실험

집단과 통제집단에 임의 배정하고 매 회 40분씩 총 12회기로 구성된 프로그램을 실시하고 그 효과를 평가하였다. 주요 목적은 인지적 왜곡을 수정하여 학업스트레스에 적절하게 대처하는 방법을 학습할 수 있도록 하는 데에 있다. 따라서 학업과 관련하여 학생들이 가지고 있는 비합리적 사고가 무엇인지를 탐색하고 어떻게 이를 적응적으로 바꿀 수 있는지 이야기해 본 후 수정하는 일련의 과정을 연습해보는 방식으로 구성되었다. 김소라, 홍상황은 기존의 인지행동 프로그램과 연구들이 학업스트레스 감정을 체험적으로 인식하고 수용하는 데 초점을 두지 않았다는 점을 지적하였으며, 이에 학업스트레스 장면에서의 감정을 알아차리는 방법에 대해서 3회기의 활동 내용으로 다룬 것과 9~10회기에 ‘나 전달법’을 훈련한 것이 차별적이었다. 결과적으로 본 프로그램을 받은 실험집단의 학생들은 사후검사와 4주 후의 지속 검사에서 통제집단에 비해 학업스트레스의 세 요인인 성적 관련, 수업 및 공부 관련, 과제 관련 스트레스 모두에서 유의미하게 낮은 결과를 보고하였다. 그러나 스트레스대처방식과 관련하여서는 적극적 대처방식은 훈련집단과 통제집단 간에 유의미한 차이가 없었으며, 소극적-회피적 대처방식은 사후 및 지속 모두 훈련집단이 유의미하게 낮은 점수를 보였다. 도움추구적 대처방식은 지속검사에서 훈련집단이 통제집단에 비해 유의미하게 높아진 것으로 나타났다. 김성옥(2003), 신현심과 정종진(2006)의 연구와 달리 학습훈련과 관련된 내용은 프로그램에서 다루지 않았기 때문에 적극적 대처방식에는 유의한 차이가 나타나지 않은 것으로 보인다.

김은주 외(2012)는 과학고등학교 학생들을 대상으로 학업스트레스에 관한 집단상담프로그램을 실시한 후, 프로그램이 학업스트레스 감소 및 자기효능감 증진에 효과가 있었다고 보고하였다. 본 집단상담프로그램은 대화 기술, 공부 방법, 진로 고민, 비합리적 사고의 수정과 같은 다양한 내용을 담고 있었다. 이 프로그램은 학업스트레스 하위요인 중 일부 요인인 친구, 진로,

표출에 대해 유의한 감소를 가져왔다. 학업스트레스와 관련하여 고등학생을 대상으로 한 다른 연구는 정서 조절 곤란이 있는 여고생에게 수용 전념 치료 프로그램(ACT: Acceptance and Commitment Therapy)을 실시하고 그 결과를 보고한 허예슬, 손정락(2013)의 연구가 있다. 연구 결과 수용 전념 치료 프로그램은 정서인식 명확성, 회피적 정서 조절, 정서 조절 곤란에 유의한 효과가 있었으나, 학업스트레스 감소에는 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 허예슬, 손정락은 수용 전념 치료 프로그램이 학업스트레스는 특수한 상황이며, 원인이 다양하기 때문에 스트레스 지각 수준에 유의한 영향을 미치지 못했을 수 있다고 해석하였다.

기존의 연구들은 비합리적인 사고를 찾아 이를 수정하는 ‘인지적 재평가’를 거친다는 점에서 본 연구와 유사하다. 그러나 선행 연구들은 첫째, 일부 정해진 비합리적 신념들이 무엇인지를 교수하고 이를 어떻게 고칠 수 있는지에 초점을 두었으므로 학생들의 개별화된 생각을 다루지 않았다. 또한 비합리적 신념이 아니더라도 자신의 기본 신념과의 차이로 인해 인지적 불균형이 오는 경우는 포함하지 않았다. 둘째, 과거의 학업스트레스 관련 연구들은 중재의 효과를 주로 시험 불안, 스트레스, 학업 소진과 같은 부정적 정서나 상태를 완화하는 데 초점을 두어 왔다. 반면 스트레스 사건을 잘 수행함으로써 얻게 되는 심리적 자원이나 스트레스 후 성장에 관한 내용에 대한 관심은 적은 편이었다. 셋째, 기존의 연구들은 주로 집단상담이나 전체적인 학급을 대상으로 한 프로그램 진행의 형태로 수행되었다. 이에 본 연구는 기존의 연구가 관심을 두지 않았던 측면에 초점을 두어 학업스트레스에 대한 중재 효과를 확인하고자 하였다.

나. 의미부여중재 관련 이론 및 정의

기존의 학업스트레스에 대한 중재 연구와 달리 본 연구에서는 의미부여중

재의 효과를 검증하고자 하였다. 따라서 의미부여중재가 무엇인지 그리고 이를 왜 학업스트레스를 경험하는 중학생들에게 실시하고자 하는지에 대한 논의가 필요하다. 또한 본 연구에서 타당한 의미부여중재를 실시하기 위해 기존 연구들에서 의미부여중재를 어떻게 정의하였으며 어떠한 방법을 사용하였는지에 대해 살펴보았다. 의미부여중재는 삶의 의미, 로고테라피, 의미중심대처 연구와 이론적으로 관련되어 있다. 본 연구에서 삶의 의미에 관한 논의는 철학적 배경으로서 연구의 필요성을 제안하며, 의미에 대한 연구 흐름과 본 연구가 어떻게 관련이 있는지를 안내한다. 한편 Frankl(1959)이 제안한 로고테라피, Wong(1998)의 의미중심치료는 의미부여중재와 개입 원리의 측면에서 유사하므로 그 방법적인 측면과 원리를 살펴보았다. 그리고 의미중심대처 관련 연구들은 스트레스 상황과 의미를 연결하며 대처로서의 의미에 대한 이론적 근거들을 제시한다. 이에 따라 크게 네 부분으로 이론적 배경을 구성하였으며, 첫째는 본 연구의 중요한 이론적 틀인 Park와 Folkman(1997)이 제안한 의미의 구분(전반적 의미, 상황적 의미)에 대한 내용이다. 둘째는 전반적 의미에 해당하는 삶의 의미에 관한 연구와 의미의 중요성에 관한 이론적 검토이다. 셋째는 의미부여중재와 같은 이론적 배경을 가지고 있는 로고테라피와 의미중심치료에 관한 검토이다. 마지막은 의미부여중재가 개입하고자 하는 의미부여과정에 대한 설명과 의미부여중재의 정의에 관한 검토이다.

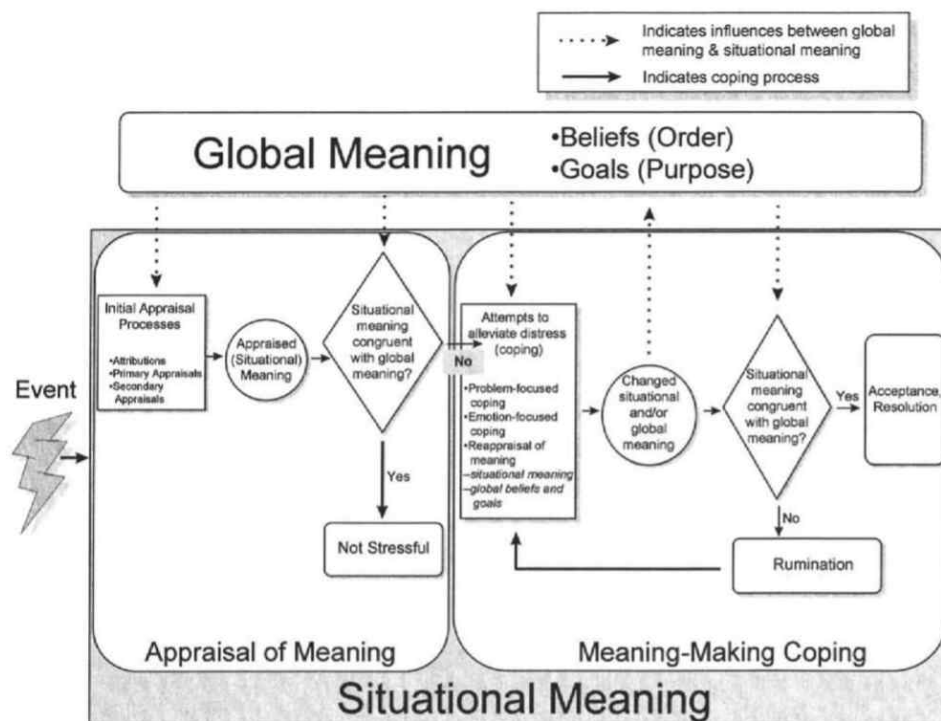
스트레스대처와 의미의 연결은 본 연구의 주요 주제인 의미부여중재의 기제를 이해하기 위한 핵심적인 내용이다. 스트레스대처와 의미를 연결하고자 하는 시도는 오랫동안 있어 왔지만, 의미의 정의와 차원의 다양성으로 인해 관련 연구들은 통합되지 못한 채 진행되어 왔다(박선영, 권석만, 2012; Park & Folkman, 1997). 이에 Park와 Folkman(1997)은 의미를 '전반적 의미(global meaning)'와 '상황적 의미(situational meaning)'로 구분하고, 이

러한 구조 속에서 스트레스와 대처를 설명하고자 하였다. 전반적 의미는 개인의 기본적인 신념체계, 전체적인 인생 목표나 방향, 가치, 의미감 등을 포함한 개념으로 인생 전반의 측면에서의 삶의 의미와 가치를 의미한다. 반면 상황적 의미는 특정한 상황이나 사건에 대한 해석이나 평가, 의미부여를 포함한 개념이다. 상황적 의미는 잠재적 스트레스 사건에 대한 귀인이나 위협의 정도, 환경에 대한 통제 정도를 판단하는 것으로 시작된다. 일반적으로 삶의 의미라고 할 때는 주로 전반적인 의미를 얘기하는 경우가 많다.

Park과 Folkman(1997)에 따르면 전반적인 삶의 의미는 스트레스와 정신건강의 관계를 매개하며 적응적인 대처 방식을 촉진한다. 전반적 삶의 의미는 스트레스 상황에서 완충 자원으로서의 역할을 하며 부정 정서를 낮추고 희망을 유지하게 한다. 전반적 삶의 의미도 스트레스대처와 적응에 영향을 주지만 스트레스와 관련하여 사람들이 주어진 환경이나 사건을 어떻게 평가하고 해석하는지 즉, 상황적 의미를 어떻게 부여하는지에 따라 정서 상태가 달라질 수 있다. 그럼에도 불구하고, 현재까지의 연구는 주로 전반적 의미와 심리적 적응의 관계에만 초점을 두고 진행되어 온 경우가 많았다(박선영, 권석만, 2012; Park & Folkman, 1997).

스트레스 사건에 대한 상황적 의미가 적응에 지니는 중요성이 부각되면서 Park과 Folkman은 의미부여과정에 대한 모형([그림1] 참고)을 제안하고, 이러한 모형을 통해 스트레스와 대처를 통합적으로 설명하였다. 이 때 전반적 의미는 개별 사건을 해석하는 나름의 인지적 틀이나 지향적 체계이다(Park, Mills, & Edmondson, 2012). 이러한 전반적 의미 체계 속에서 개인은 개별 사건의 상황적 의미를 평가한다. 이 때 평가된 상황적 의미가 기존에 가지고 있던 전반적 의미와 불일치할 경우 개인은 의미부여 노력을 하게 된다. 불일치의 정도가 클수록 개인이 받는 스트레스와 고통의 정도가 커지며, 의미부여는 이 차이를 좁히는 과정이다. 이러한 의미부여과정을 통해 상황적

의미를 전반적 의미에 맞게 수정하거나, 전반적 의미 자체를 변경하게 된다. 의미부여는 어떤 사건에 대한 일시적인 평가가 아니라, 초기평가, 전반적 의미와 사건에 대한 평가 간 불일치, 의미부여 노력, 의미부여 결과, 적응을 포함하는 지속적인 과정과 결과이다(Park, 2010).



[그림 1] 의미부여과정 (Park & Folkman, 1997)

의미의 유형이나 구조에 대해 Park과 Folkman(1997)의 모형 외에도 다양한 학자들의 견해가 존재한다. 특히 Vallacher와 Wegner(1987)는 Park과 Folkman의 의미 구조와 유사하게 의미의 수준을 구분하였으며, 의미의 수준 전환이 사람들의 행동과 경험의 변화로 이어진다고 주장하였다. 학교에 걸어드는 활동은 가장 낮은 수준에서 다리의 움직임과 다른 신체적 운동의 연

속이라는 의미를 지닌다. 중간 수준에서는 학교에 가는 것과 같이 그 행동의 목표가 포함된 의미이며, 높은 수준에서는 교육을 받고 자신의 삶을 발전시키기 위한 과정의 일부로 해석할 수 있을 것이다. 중요한 것은 어떤 수준의 의미인지에 따라 그 결과와 함의가 달라진다는 것이다. 낮은 수준의 의미는 특정하고 세세한 것에 초점을 두는 반면 높은 수준의 의미는 시간을 아우르는 연결과 목표와의 관련성을 인식하게 한다. 낮은 수준의 의미를 가질 때에는 변화의 가능성이 많다. 그러므로 어려움이나 문제를 맞닥뜨린 상황일 때, 사람들은 의미 수준을 낮추어 행동의 변화를 만들어 나가야 한다. 그리고 다시 문제가 해결된 이후에는 높은 의미 수준으로 전환하게 되어 역경을 긍정적인 사건으로 받아들이고 만족감을 느끼는 상태가 된다.

이외에도 Wong(1998)이 제안한 의미의 기본 구조는 본 연구에서 의미부여 중재가 인지적인 과정으로서 어떻게 기능하며 왜 중요한지에 대한 이론적 근거를 제공한다. Wong은 삶의 의미를 인지적, 동기적, 정서적 요소로 구분하고 이를 의미의 기본 구조라고 지칭하였다. 이러한 구조는 삶의 의미에 대한 암묵적 이론을 통해 제안된 것이다. ‘인지적 요소’는 세상에 대한 이해와 해석, 신념을 포함하는 개념이며, ‘동기적 요소’는 인지적으로 인식한 세상에서 가치 있다고 생각하는 목표를 추구하는 것이다. 그리고 ‘정서적 요소’는 이러한 인식과 추구를 통해 느끼는 만족감과 충족감을 의미한다. 인지적 요소는 동기적 요소와 정서적 요소의 기반이 되며, 진정한 삶의 의미란 Wong이 제시한 세 가지 요소가 모두 관련되어 있는 것을 의미한다.

전반적 의미는 앞서 논한 바와 같이 상황적 의미를 평가하는 기준이 되는 인지적인 틀이기 때문에 이를 이해하는 것은 중요하다. 또한 상황적 의미의 변화와 축적은 전반적 의미의 형성이나 수정에 영향을 미치기 때문에 이 둘은 유기적으로 밀접하게 관련되어 있다. 전반적인 삶의 의미에 관한 논의는 주로 철학과 종교학의 측면에서 오랫동안 이루어져 왔다. 그리고 심리학 분

야에서는 실존주의 심리치료와 Frankl(1959)이 제안한 로고테라피를 통해 삶의 의미에 관한 논의가 이어져 왔다. Frankl은 인간이 ‘의미에의 의지’, 즉 의미를 추구하려는 보편적이고 목적지향적인 동기를 가지고 있다고 주장하였다. 삶의 의미에 관한 초기 연구들은 인간이 부정적인 상황에 놓였을 때 이를 극복하는 과정에서 삶의 의미가 어떤 영향을 주는지에 대한 내용을 중심으로 이루어졌다(Taylor, 1983). 그러나 최근에 대두한 긍정심리학의 흐름에서 삶의 의미에 대한 연구는 고통을 극복하고 부정적인 감정을 제거하는데 그치지 않고 이를 통해 성장하고 긍정적인 정서 상태나 웰빙하는 것에 관심을 두고 있다. 심지어 삶의 의미가 웰빙과 긍정적인 관계가 있을 뿐 아니라, 웰빙 그 자체임이 강조되고 있다. Seligman(2002)에 의하면 삶의 의미는 진정한 행복을 위한 핵심적인 5가지 요소 중에 하나이다.

삶의 의미를 가지는 것은 스트레스와 그에 따른 부적응적인 감정을 해소하는 것 이상의 효과를 가진다. Ryff와 Singer(1998)는 고통이나 역경 상황이 아닌 때에도 삶의 의미가 부족하다면 인간이 최상의 잠재력을 발휘하기 어렵다고 하였다. Gardner(1998)가 제안한 아홉 번째 다중지능인 ‘실존지능(existential intelligence)’은 삶의 의미와 관련이 있다. Gardner는 실존지능과 관련한 과학적 근거를 충분히 찾지 못해서 아직 1/2정도만 인정할 수 있는 영역이라고 하긴 하였지만, 실존지능의 중요성은 여러 연구에서 강조되고 있다. 실존지능 혹은 영성지능이라고 불리는 이 지능은 다른 다중지능의 역할을 극대화하게 해주는 역할을 한다. 즉, 삶의 의미를 추구하고자 하는 경향이나 삶의 의미의 발견이 다른 재능과 만나면 최상의 잠재력을 발휘할 수 있게 함을 의미한다.

삶의 의미에 대한 다양한 논의가 이루어져왔음에도 불구하고, 삶의 의미에 관한 합의된 정의는 존재하지 않는다. Battista와 Almond(1973)는 삶의 의미를 삶에 대한 통일감이라고 하였다. Yalom(1980) 역시 의미는 일치성과

관련 있다고 논한 바 있다. Yalom은 의미와 목적은 다른 뜻을 내포하고 있는 개념이라고 설명하였다. 의미는 인생에서 개인이 가지는 ‘역할’이나 ‘목적’을 포괄하는 개념이다. 반면에 목적은 의도 및 작용을 뜻하며 목적이 있다고 하여 의미가 있다고는 할 수 없다(Yalom, 1980). 이러한 정의에 따르면 의미부여과정은 일관성 있는 삶에 대한 이해를 촉진하므로 의미의 증진에 필수적이다. Crumbaugh와 Maholick(1969)은 삶의 의미를 ‘삶의 틀이나 목표에 대한 이해를 바탕으로 자신이 높은 가치를 두고 있는 것으로 자신의 삶을 채워가는 한 개인의 믿음’이라고 하였다. 또한 Nielson(1980)은 삶의 의미란 삶의 목적 또는 존재의 목적을 의미하는 것으로 ‘어떻게 살아갈 것인가’ 또는 ‘어떤 것이 가치 있는 삶인가’라는 질문에 대한 답이라고 하였다. 따라서 삶의 의미에는 자신에 대한 존중, 삶에 대한 희망과 목적의식이 포함된다고 하였다.

Seligman(2002)은 삶의 의미가 자신보다 더 큰 어떤 것을 위해 공헌하고 있다는 인식으로부터 도출된다고 하였다. 즉, 개인의 영역을 넘어서 타인, 환경, 초월적 존재와의 연결을 통해 의미를 경험하게 될 때 삶의 본질에 근접할 수 있게 된다(박선영, 권석만, 2012). 이는 학생들이 상황적 의미를 평가할 때에도 조망을 넓혀 그 일이 가지는 의미를 생각해 보는 것이 중요함을 시사한다. Seligman이 생각하는 의미 있는 삶은 행복을 넘어선 삶의 의미를 가지며, 세상과 환경, 영적이고 초월적인 것과의 연결을 의미한다. 삶의 의미에 대한 학자들의 견해는 다양하지만 ‘삶의 의미’가 실존, 중요성, 목적, 의도, 이유와 관련이 있음을 알 수 있다. 또한 삶의 의미를 가진다는 것은 자신에 대한 존중, 삶에 대한 희망과 목적의식을 가진다는 것을 의미한다. 삶의 의미는 일상에서의 크고 작은 일에 대한 목표나 목적부터 자기초월적 지각까지 다양한 차원을 포괄한다. 이러한 전반적인 삶의 의미의 정의와 이에 대한 이론들은 의미부여가 지향해야 할 바를 제안한다는 점

에서 중요하다.

의미부여중재는 Frankl(1972)의 로고테라피와 Wong(1998)의 의미중심치료에 이론적, 방법론적 근거를 두고 있다. Frankl(2014)은 수용소에서의 경험을 바탕으로 로고테라피를 창시하였으며, 인간은 의미를 찾으려는 의지를 가지고 있음을 밝혔다. 로고테라피는 내담자가 자발적으로 의미를 찾을 수 있도록 환자의 시야를 넓혀주고 전체적인 삶의 맥락에서 사건을 바라보도록 돕는다(Frankl, 1959). 인간은 삶의 환경을 변화시키지는 못하지만, 삶의 환경에 대처하는 자신의 태도는 결정할 수 있는 자유 의지를 가지고 있다는 것이 로고테라피의 기본 철학이다(Frankl, 2014). 그렇기 때문에 이러한 자유 의지와 의미를 찾으려는 의지를 통해 강제수용소와 같은 최악의 환경에 처해서도 인간은 고통 속에서의 의미를 찾을 수 있는 것이다. 이러한 이론적 배경을 바탕으로 의미치료가 이루어지고 있으며, 구체적인 전략으로는 소크라테스식 대화법, 태도의 수정, 역설적 의도 등이 있다. 치료와 관련된 일화 중 아내를 먼저 떠나보낸 남편 이야기가 있다. 남편은 아내를 잃은 것이 어떤 의미가 있는지 알 수 없었고, 아내 없이 살아갈 이유를 모르겠다고 느끼던 상태였다. 상담자는 그 남편에게 질문을 던졌다. ‘만약 지금 당신이 느끼는 그 마음의 고통을 당신이 아닌 당신이 사랑하는 아내가 느꼈다면 어땠겠습니까?’ , ‘그것이 바로 그 일이 일어난 의미입니다.’ 이 말을 듣고 남편은 비로소 아내의 죽음을 받아들일 수 있었다고 한다. 의미치료에서 무엇보다 강조되고 있는 것은 치료자와 내담자 간의 ‘실존적 만남’이며, 치료자는 이러한 만남을 통해 내담자가 자유, 선택, 책임 그리고 자기초월과 같은 삶의 본질을 자각하고 의미를 추구할 수 있도록 돕는 역할을 한다(Frankl, 1972).

Wong(2013)의 의미중심치료는 로고테라피의 철학적 견해를 바탕으로 하되 인지적인 치료방법을 결합하였으며 내담자의 진정한 성장을 목적으로 한다.

경청, 공감, 도전 등과 같이 다른 심리 치료와 유사한 기법을 사용하지만 ‘삶의 전체 맥락에서 내담자의 문제 바라보기’라는 의미 타당화 과정에서 차별성을 가진다. 내담자가 가지고 있는 문제를 넓은 시야로 바라보도록 함으로써 합리적이고 낙관적인 삶의 시각을 가지게 돕는다. 의미중심치료는 문제 중심 치료가 아닌 성장 지향적인 치료이며, 삶의 의미를 실현하고 목적을 달성하고자 하는 인간의 의지가 어려움을 극복하게 할 것이라는 믿음을 강조한다(Wong, 1998). 주로 의미중심치료에서는 문제에 대한 협소한 조망에서 벗어나 전체적인 시각으로 사건을 평가하도록 한다. 또한 사건 발생 이유에 대한 부정적 귀인을 적응적으로 변화시키는 것을 훈련한다. 의미의 발견은 현실적인 사고에 국한되지 않고 상황과 시간을 초월하여 새로운 가능성에 고려하도록 하는 마술적 사고를 통해서도 이루어질 수 있다.

Frankl(1959)을 비롯하여 여러 학자들에 의해 ‘의미’의 중요성이 논의되어 왔지만, 교육학적 측면에서는 아직 의미에 대한 연구가 부족한 실정이다. 특히 청소년기를 대상으로 한 의미와 관련된 연구들은 다른 연령대에 비해 아직 부족한 것으로 나타났다(박은선, 박지아, 2013). 키르케고르가 이야기했듯이 교육이 자기성숙에 발맞추기 위한 교과 과정이라면, 삶의 의미에 대한 고민 역시 교육이 다루어야 할 중요한 주제일 것이다. 그러나 Kronman(2007)은 현대의 교육이 삶의 의미에 대한 논의를 다루지 않고 있음을 지적하였다. 삶의 의미와 관련된 논의는 오랫동안 종교나 상담의 문제로 치부되어 왔다. 그러나 Frankl(1972)은 인간의 실존적인 고민과 의미를 추구하고자 하는 경향은 보편적인 현상이기 때문에 교육적으로도 접근해야 하는 문제라고 주장하였다.

의미에 대한 교육적 논의는 전반적 의미 차원에서 많이 이루어져 왔으며, 청소년의 삶의 의미와 심리적 안녕감, 학교 생활 적응의 관계를 규명하는데 주로 초점이 맞추어져 있다. 또한 삶의 의미와 관련하여 교육에서 가장

관심을 가지고 있는 개인 특성 중 하나는 자아탄력성이다. 이와 유사하게 외상 후 성장 역시 관심을 받고 있다. 그러나 이러한 연구들은 주로 변인들 간의 구조적 관계를 파악하거나 선행 요인 혹은 인과 관계를 확인하는 것에 초점이 맞추어져 있다. 의미가 중요하다고 하지만 어떻게 이러한 부분에 개입을 할 수 있을지에 대한 논의는 미비한 실정이다. 그나마도 교육적 중재나 처치와 관련하여 이루어진 의미에 대한 논의는 교육철학, 도덕교육에서 이론을 바탕으로 한 교육적 제언 정도에 그치고 있다. 즉 의미부여중재나 의미 찾기 교육과 관련된 실증적이고 경험적인 연구는 아직 많이 이루어지지 않았다. 순간순간 자신이 경험하는 사건에서 의미를 발견하는 자세를 통해 학생들은 더욱 적극적인 주체로서 자신의 삶을 살아갈 수 있다. 또한 이러한 의미부여의 과정을 통해 학생들은 일상에서 겪는 실패나 좌절에도 유연하게 대처하고 성장할 수 있는 힘을 기를 수 있을 것이다.

의미부여중재는 의미부여의 과정을 촉진하기 위한 목적으로 수행된다. 이때 의미부여는 사건에 대한 평가의 수정 혹은 재해석을 의미하는 적극적인 인지 과정을 말한다(Taylor, 1983). Baumeister와 Vohs(2002) 역시 이와 유사하게 의미부여를 삶 속에서 경험한 사건들을 새로운 관점에서 재구성하여 이해하는 능동적인 과정이라고 정의하였다. Park(2010)에 의하면 사람들은 자신의 경험을 해석하는 개인만의 신념인 전반적 삶의 의미를 가지고 있다. 그런데 어떠한 스트레스 사건에 대한 최초의 평가가 기존의 전반적 삶의 의미와 불일치할 경우 의미부여 과정을 통한 조정이 필요하게 된다. 이 때 삶에 대한 가치와 세상에 대한 유의미성을 회복하고, 사건과 전반적 삶의 의미 간의 격차를 줄이고자 하는 과정을 의미부여과정이라고 한다.

의미부여과정에서 개인은 의미중심대처를 사용하여 상황적 의미에 대한 해석이나 평가를 수정하거나 전반적 의미를 수정하는 방법으로 둘의 차이를 좁힌다(Park & Folkman, 1997). 이는 동화(assimilation)와 조절

(accommodation) 과정과도 유사하며, 기존의 인지적 틀에 새로운 사건을 동화시키거나 사건에 맞춰 개인의 신념과 목표를 조절함으로써 의미부여에 성공하고 안정감을 되찾을 수 있다. 이러한 과정에서 개인은 재귀인, 사건에 대한 긍정적 해석, 하향비교, 조망확대, 긍정적인 부분에 초점 맞추기, 상보적인 자기강화와 같은 인지적 재평가 전략들을 사용한다(Baumeister, 1982; Moos & Schaefer, 1993; Park, 2010). 의미부여는 과정 변인이기 때문에 측정이 어렵고, 그렇기 때문에 이에 대한 연구나 측정도구의 개발은 아직 부족한 실정이다. 일부 연구에서는 제한적인 측정으로 의미부여과정에서 일어나는 스트레스대처방식인 ‘긍정적 재해석’(Garnefski, Kraaija, Spinhovera, 2001)을 측정 도구로 사용하거나 ‘이점 발견 척도(Affleck & Tennen, 1996; Tennen & Affleck, 2002)’ 등을 사용하고 있다.

최근 의미부여과정에 대한 관심으로 인해 일부 상황 특정한 의미중심대처가 개발되긴 하였으나 스트레스대처의 전체 체계 속에서 의미중심대처를 측정하고 있진 않다. Gan, Guo와 Tong(2013)은 지진(자연재해)과 같은 주요 부정적 사건을 경험한 중학생을 대상으로 의미중심대처 척도를 개발하였다. 그리고 장애아동 어머니의 상황적 의미 평가 척도(Samios, Pakenham, & Sofronoff, 2007)나 상실 경험, 암 투병에 대한 의미부여 척도들이 일부 개발되어 있다. 이 외에도 의미부여과정을 인터뷰나 글쓰기를 통해 언어화한 경우에는 평정자들이 의미부여 정도를 체크하기도 하였다. 의미부여과정의 효과성에 대해서는 어떤 연구 참여자를 대상으로, 어떤 척도를 사용하는지에 따라 그 결과가 다양하게 나타나고 있다. 그러나 일부 연구들은 의미부여가 문제 중심, 의미 중심의 적극적인 대처전략을 사용할 수 있게 하므로 적응 및 정신건강에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다(Folkman, 2013). Park(2010)은 의미부여과정이 오히려 적응에 부정적인 영향을 미친 연구 결과도 나온 것에 대해, 의미부여가 제대로 일어났는지 아닌지를 구분

해서 결과를 해석해야 한다고 보았다.

Davis, Nolen-Hoeksema와 Larson(1998)의 연구에 따르면 의미부여는 내용적인 측면에서 사건에 대한 이해(sense making)와 긍정적인 측면의 발견(benefit finding)으로 구분된다. 따라서 의미부여과정이 성공적으로 수행되었을 경우 개인은 자신에게 일어난 사건을 이해하게 되고, 스트레스 사건 속에서도 이점을 발견(benefit finding)하게 된다(Davis et al., 1998). 구체적으로 사건에 대한 이해는 사건의 특성이나 원인을 파악하게 하여 개인의 통제감을 회복하는데 도움을 준다. 그리고 긍정적인 측면의 발견은 지각된 고통을 덜어줄 수 있다는 점에서 중요하다. 이러한 의미부여과정은 사건을 바라보는 편협한 시각에서 벗어나 객관적이고 균형적인 관점을 가질 수 있게 한다. 또한 일차적으로 일어난 부정적 정서에 머무르지 않고 이차적인 평가를 통해 자신에게 일어난 일을 수용하거나 자아정체감을 변화시키기도 한다. 특히 이러한 의미부여와 관련된 인지적 재평가 능력 또는 의미중심대처 능력은 스트레스 수준이 높을 때 더 중요한 매개요인으로 작용하였다(Troy, Wilhelm, Shallcross, & Mauss, 2010).

의미부여과정을 통해 개인은 삶에 대한 예측가능성과 통제감을 회복하고, 스트레스 사건에 대한 대처에도 효능감을 느끼게 된다(Frankl, 1959; Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Rotter, 1966). 우리를 둘러싼 세상은 복잡하고 예측할 수 없으며 결말을 확정지을 수 없다. 또 어떠한 사건에 대한 인과적 설명도 가능하지 않은 경우가 많기 때문에 ‘왜 이런 일이 일어났는지’에 대한 설명이 되지 않을 경우 통제감을 상실하게 되고 미래에 대한 불안을 경험하게 된다. 사람들은 대개 한 가지 사건의 다양한 차원과 측면들을 일관되고 응집성 있는 전체로 통합하려는 경향을 지니고 있다(Perls, Hefferline & Goodman, 1973). 그렇기 때문에 사람들은 미래에 대한 예측가능성과 통제감을 회복하여 사건을 하나의 전체로 완결하고, 그 속

에서 의미를 찾아내고자 한다. 이는 정서적 혼란으로 인해 파괴된 핵심적인 자기 가치를 회복하고 자아 개념을 통합시키는 데도 도움을 주어 적응을 촉진시킨다(Niederhoffer & Pennebaker, 2002).

의미부여중재는 관점을 바꾸어 사건을 재해석하도록 도와주는 인지 치료나 개입을 의미한다. 의미부여중재는 ‘meaning-making intervention’, ‘meaning-centered intervention’, ‘meaning-oriented intervention’ 등으로 사용되고 있다. 일부 연구들은 글쓰기나 상담을 통한 의미부여중재의 효과를 보고하고 있지만, 그럼에도 불구하고 의미부여중재에 대한 경험적 연구가 부족한 실정이며 연구의 대상도 한정적이다(Park, 2010, 박선영, 권석만, 2012). 특히 여러 선행 연구자들은 의미 중심의 심리적 중재와 관련된 연구들이 아직 경험적으로 표준화된 연구 결과와 방법을 제시하지 못하고 있음을 지적하였다(Ersek & Ferrell, 1994; Ishiyama, 1990; O’ Connor & Wicker, 1995). 이는 의미중심적 접근이 다른 행동적이거나 교육적인 접근과 통합되어 함께 개입이 이루어지고 있어서 그만이 가지는 고유한 효과성을 명시적으로 드러내고 있지 않기 때문이다(Classen, Butler, Koopman, Miller, DiMiceli, Giese-Davis, & Spiegel, 2001).

의미부여중재는 기존의 신념과 스트레스 사건에 대한 평가 간의 불일치를 감소하고, 의미중심대처전략을 학습하게 하며 스트레스대처를 장기간 동안 사용할 수 있는 동기를 제공한다. 이는 심리적, 행동적 적응의 측면에 긍정적인 영향을 준다(Park, 2010). 우리에게 스트레스를 유발하는 사건들은 대부분 기존에 개인이 가지고 있는 인지적 틀이나 삶의 중요한 목적, 목표, 그리고 세상에 대한 신념, 자기 개념과 관련이 있다. 특히나 이러한 것들과 강하게 연결되어 있을수록 스트레스는 강해진다. 외상을 경험한 사람들이나 만성적인 질병을 앓고 있는 사람, 그리고 장애아를 둔 어머니와 같은 사람들은 본인이 가지고 있는 기존의 신념에 극심한 도전을 받게 된다. 이는

‘왜 이렇게 세상은 정의롭지 못한가?’ , ‘내가 열심히 살아도 갑자기 안 좋은 일이 일어날 수 있는 거구나’ , ‘이런 일이 왜 나에게만 일어날까?’ , ‘내가 무슨 잘못을 했을까?’ 와 같은 사고들은 기존에 가지고 있던 삶의 의미를 흔들어 놓는다. 이러한 이유로 의미부여중재는 주로 극심한 외상을 경험한 사람, 만성적인 질병(예: 암, 신장질환, HIV 등)을 앓고 있는 사람 혹은 상실을 경험한 사람들 위주로 이루어져 왔다. 그렇기 때문에 의미부여중재는 낮아진 삶의 전반적 의미를 되찾고 생활에 적응할 수 있도록 돕기 위해 실시되고 있다(예: Bonanno, 2004; Breitbart, 2002; Folkman & Greer, 2000; Guastella & Dadds, 2009; Lee et al., 2006; Park & Blumberg, 2002; Van selm & Dittmann-Kohli, 1998).

정리하면 의미중심대처는 스트레스 사건에 대해 긍정적으로 재해석하는 대처로써 기존의 신념과 사건에 대한 평가 간의 불일치를 줄이는 데 도움이 된다(Park & Folkman, 1997; Thompson & Janigian, 1988). 청소년기에는 자신의 삶의 질에 대한 평가가 시작되는 시기이며(Habermas & Bluck, 2000), 사건들에 대한 재해석이 가능한 시기(McLean & Breen, 2009)이므로 이러한 의미중심대처가 중학생의 학업스트레스에 대한 효율적인 대처로 사용될 여지가 있다. 그럼에도 불구하고 학업스트레스에 대한 의미중심대처와 관련해서는 경험적 연구가 매우 부족한 실정이다. 스트레스대처전략이나 인지적 정서 조절 전략, 인지적 재평가와 관련된 연구 일부에서 유사한 내용을 다루고 있으나(Baumeister & Exline, 2000), 의미중심대처를 촉진하기 위한 중재에 대한 정보는 충분히 제공하지 못하고 있다. 그렇기 때문에 이러한 의미중심대처를 촉진하고자 하는 의미부여중재가 기존 연구에선 어떤 방법으로 이루어져 왔는지에 대해 다음 장에서 살펴보았다.

다. 의미부여중재의 방법 및 효과

의미부여중재는 인터뷰, 글쓰기, 집단상담 등의 다양한 방식으로 연구되어 왔다. 이러한 방법들 모두 기본적으로 이러한 의미부여과정이 사람에게 따라 다를 수 있다는 기본 가정을 공유하고 있다(Baumeister & Vohs, 2002). 인터뷰 방법은 훈련된 전문가에 의해 수행되며(예: Davis et al., 1998; Lee et al., 2006), 열려있기 때문에 다양한 주제를 다룰 수 있으며 폭 넓고 깊이 있는 정보를 얻을 수 있다. 글쓰기 방법은 특정 주제(예: 트라우마 사건, 삶의 전환점, 역경 상황 등)에 대해 쓰도록 하거나, 생애이야기(McAdams, 1985)에 대해 특별한 지시 없이 쓰도록 하기도 한다. 글쓰기를 통해 얻은 정보는 응집성이 높으며, 글쓰기의 과정 자체가 정서 완화나 성찰에 도움을 준다. 그 외에도 집단 상담의 방식으로 프로그램이 진행되기도 한다. 어떤 방법이든 생각과 감정에 대해 언어적으로 표현해보는 것은 의미를 구성해내는 개인의 능력을 촉진한다(Niederhoffer & Pennebaker, 2002). 또한 이러한 언어적 표현은 사건을 바라보는 새로운 관점이나 대처전략을 발달시킬 수 있는 기회를 제공한다. 의미부여중재는 개입 방법도 다양하지만, 개입 대상이나 효과를 확인하고자 선정한 변인 역시 연구에 따라 다르다(<표 2> 참고).

본 연구에서는 여러 방식 중 글쓰기 방식을 택하여 의미부여중재를 실시하고 그 효과를 확인하고자 하였다. 기존의 의미부여 관련 연구에서는 표현적 글쓰기 방식이 사용되었다. 표현적 글쓰기(예: Pennebaker & Beall, 1986, Pennebaker & Seagal, 1999; Spera, Buhrfeind, & Pennebaker, 1994)는 외상 사건에 대해 자신이 느낀 감정과 떠오른 생각에 대해 자유롭게 쓰게 하는 방법을 취한다. 표현적 글쓰기는 비구조화된 글쓰기 방식이었으나, 이후 다양한 연구자들은 참여자들이 보다 치료적인 방식으로 글을 쓸 수 있도록 글쓰기 조건을 조작하였다. 그 중 Guastella & Dadds(2009)는 성장 모

텔에 기반을 둔 글쓰기 프로그램인 성장글쓰기를 제안하였다. 성장 모델의 세 단계인 노출(exposure)-재평가(devaluation)-이점찾기(benefit-finding)를 글쓰기에 적용하였으며 지시문을 통해 자신의 생각을 깊게 탐구해 볼 기회를 제공한다. 글쓰기 과정에서 '지난 사건을 통해 얻은 것 중 좋은 것이 있다면 무엇이 있는가', '사건 이후 당신은 어떻게 성장해왔는가'와 같은 질문에 답하면서 스스로 사건에 대한 해석을 재구성해낼 수 있게 된다(Guastella & Dadds, 2006, 2009). 이러한 글쓰기는 사건에 대한 해석을 응집성 있고 일관되게 하며, 부정적인 정서를 불러일으키게 하였던 기존의 판단에서 벗어나 적응적인 관점을 갖도록 돕는다.

Pennebaker, Colder와 Sharp(1990)는 글쓰기가 트라우마 경험에 긍정적으로 작용하는 이유에 대해 다음과 같이 설명하였다. 첫째는 트라우마 감정이나 생각을 억제함으로써 축적되는 스트레스가 감소하기 때문이며, 둘째는 동화 과정과 의미부여과정을 촉진하기 때문이다. 특히 기존에 가지고 있던 의미 구조에 트라우마 경험을 통합적으로 이해할 수 있게 된다는 점은 의미부여과정과 밀접한 관련이 있다. Greenberg, Wortman과 Stone(1996)은 트라우마에 대해 적는 것이 자신의 감정을 통제하거나 조절할 수 있다고 느끼게 하여 효능감을 높여준다고 설명하였다. Murray와 Segal(1994)은 트라우마에 대한 노출 경험이 그 주제에 대해 다른 방식으로 생각하게 도왔으며, 더 긍정적으로 느끼게 해 주었다는 연구 결과를 통해 트라우마에 대한 글쓰기 과정 이후 인지 과정의 변화에 대해 강조하였다. 그리고 이러한 효과가 글쓰기 자체로 인한 것이 아니라 트라우마 사건에 관하여 썼기 때문에 일어난 것임을 실험을 통해 주장하였다.

의미부여는 인간의 삶에서 중요한 역할을 한다. 여러 선행 연구들은 이와 관련하여 풍부한 논의와 다양한 긍정적 효과들을 보고해 왔다. 첫째, 의미부여를 통해 정체성을 형성하고 자기 가치를 확고히 할 수 있다(Baumeister

& Wilson, 1996; McAdams, 1996). 특히 McAdams를 비롯한 여러 학자들은 내러티브 정체성에 대한 연구들을 통해 의미부여의 중요성을 강조해왔다. McAdams와 그의 동료들(1997)은 사람들의 생애이야기를 분석해본 결과 원하지 않았던 상황을 이겨내고 성장하고 긍정적인 결과를 얻어내는 것이 생산적인 사람들의 주요 주제였음을 확인하였다. 인간은 누구나 자신이 누구이며 어떤 존재이고 무엇을 추구해야 하는지를 알고자 하는 욕구를 가지고 있다. 이러한 질문을 던지고 답을 찾아나가는 과정은 삶의 의미에 대한 깊은 통찰로 이어진다. 특히 생애를 통해 경험하게 되는 여러 사건들과 이 사건에 대한 대처와 해석은 이러한 개인의 정체성 형성과정에 영향을 준다. 자신이 경험하는 사건들에서 의미를 발견하거나 부여할 경우 자신만의 독특한 정체감을 가지게 되며 심리적으로도 일치성을 가져 안정된 삶의 방식이나 행동 양식을 확립할 수 있게 된다(박금자, 2002).

둘째, 의미부여는 실존적 공허감을 극복하고 삶을 움직이는 원동력이 된다. 삶의 의미를 상실할 경우 사람들은 대개 삶의 방향성을 잃게 된다. 따라서 실존적 공허감이나 정서적 불안, 무기력함, 무가치함 등을 느끼게 되는데(Frankl, 1959) 삶의 의미는 이러한 허무한 감정에서 벗어나 삶의 주도성을 되찾게 한다. 특히 학습된 무력감(learned hopelessness)에 빠진 학생들은 학업에 실패한 것에 대한 상황적 의미를 해석할 때, 자신의 능력이 부족했다고 생각하며 이로 인해 학습에 더 이상 노력을 기울이지 않는 경향이 있다(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). 따라서 이러한 학생들에게 의미부여는 학습동기를 높이고 무가치함을 극복하게 하는 데 도움이 될 것이다.

마지막으로 의미부여는 역경을 이겨내는 하나의 전략이 될 수 있다(Davis, Camille, Wortman, Darrin, Lehman, & Silver, 2000). 부정적 사건에 의미를 부여하는 것은 실제로 그 사건이 가치를 가지고 있지 않더라도

사람에게 일종의 통제감을 갖게 하므로 유익하다(Rothbaum, Weisz, & Snyder, 1982). 이는 불확실하고 통제할 수 없는 여러 사건들에 대해서도 개인이 가진 자유 의지에 따라 의미는 달라질 수 있음을 느끼게 하기 때문이다(Krause & Shaw, 2003). 따라서 삶의 의미를 느끼고 추구하는 것은 개인에게 삶에 대한 자기 통제력을 느끼게 하며, 이는 불확실한 미래에 어떤 일에 대해서도 대처할 수 있을 것 같은 자신감을 심어주며 불안감을 낮추어 준다. 또한 외상 후 성장에서도 삶의 의미는 중요한 역할을 하는 것으로 밝혀졌다. Davis와 동료들(1998)은 호스피스에서 환자를 돌보는 가족을 대상으로 상실 경험 이후의 회복과 의미부여에 관한 연구를 수행하였다. 가족의 상실을 경험한 후 6개월, 13개월, 18개월 시점에서 삶의 의미를 가진 사람들은 적응적인 성향을 보였다. 또한 삶의 의미는 5년 후의 적응까지 예측하는 것으로 나타났다(Murphy et al., 2003).

의미부여의 중요성을 인식한 여러 학자들은 의미부여중재가 사람들의 적응과 성장에 도움이 되는지 경험적으로 확인하고자 하였다. 다음의 <표 2>는 의미부여중재에 관한 연구들에 대한 구체적인 방법과 결과를 정리한 것이다. Park과 Blumberg(2002)는 글쓰기중재 과정에서 의미부여가 일어나는 기제에 대해 측정하고 경험적으로 분석하였다. 의미부여는 그들의 사건에 대한 상황 특정한 의미를 기존에 가지고 있던 전반적인 신념과 목표에 일치시키거나, 사건에 맞게 전반적인 신념을 바꿈으로써 일어난다. 결과적으로 트라우마에 대한 글쓰기 중재는 의미부여과정을 촉진시키는 것으로 나타났으며, 이에 따라 트라우마 사건이 주는 스트레스를 더 적게 판단하였으며 덜 위협적이라고 생각하였다. 또한 침투적 사고나 회피도 유의미하게 줄어든 것으로 나타났으며 이러한 결과들은 적응과 관련된 지표들의 증진과 관련이 있었다. 글쓰기 동안 일어난 의미부여과정에서 대체로 사람들은 전반적 의미를 변화시키기보다는 상황 특정적 의미를 변화시키는 경우가 더 많

은 것으로 나타났다(Park & Blumberg, 2002).

이 외에도 Lee와 동료들(2006)의 연구에서는 의미부여중재를 일대일 인터뷰 방식으로 진행하였다. 가장 먼저 자신의 질병경험을 이야기하고, 이에 대한 현재의 반응을 평가하고 대처전략을 탐색하도록 하였다. 그리고 이러한 질병경험에서 무엇을 배울 수 있었는지, 어떠한 의미가 있다고 생각하는지 등에 대해 답하면서 현재와 미래에 전념할 수 있도록 하는 단계로 진행되었다. 글쓰기와 인터뷰를 통해 이야기를 구성하는 경험은 내담자에게 삶에 대한 ‘예측 가능성’과 ‘통제감’을 갖게 한다. 이는 사건이 해결되었다는 느낌을 촉진시키고, 정서적인 상태의 혼란으로 인해 파괴된 핵심적인 자기 개념을 통합시키기 때문에 내담자의 적응과 회복에 긍정적인 영향을 미친다(Niederhoffer & Pennebaker, 2002).

<표 2>와 같이 개인적인 인터뷰와 글쓰기 방식의 의미부여중재도 있는 반면에, 집단 개입 방식으로 이루어진 경우도 있었다. Breitbart(2002), Greenstein과 Breitbart (2000), Fillion과 동료들(2006)의 연구는 의미중심 집단 심리치료를 실시하였다. 이 세 연구들은 Breitbart(2002)의 개입방법에 기반을 두고 있으며, 구조화된 교훈 세션(didactic sessions)과 집단 상담 활동으로 이루어져있다. 특히 Fillion과 동료들의 연구에서 간호사들은 나뿐만 아니라 다른 사람들도 나와 같은 정서적 고통을 겪고 있다는 사실로부터 위안을 많이 받은 것으로 나타났다.

Pennebaker와 동료들(1988)의 연구에서는 외상을 경험한 사람들을 대상으로 3일 간의 글쓰기 개입을 실시하였다. 개입 결과 면역 체계 기능이 향상되었으며, 신체적 질병의 정도가 감소하였다. Van Selm과 Dittmann-Kohli(1998)의 연구에서는 의미부여를 위한 글쓰기 개입 결과, 직후에는 부정정서가 증가되고 긍정정서가 감소되었지만 일정시간 경과 후에는 부정정서가 유의미하게 낮아지고 긍정정서가 높아진 것으로 나타났다.

<표 2> 의미부여중재 관련 연구

저자	대상 (수)	개입방법	구체적 방법	종속변인
Linn, Linn, & Harris (1982)	남성 말기 암 환자 (중재 62명, 통제 58명)	개별화된 의미중심상담 (1년)	상담의 과정에 관한 정보는 충분하지 않으며 개별화된 상담이 이루어졌다고 보고	삶의 질, 자존감향상, 소외감 감소, 우울 감소, 통제감 향상
Pennebaker et al. (1988)	외상 경험한 사람 대상 (중재 25명, 통제 25명)	글쓰기 (4회, 20분)	표현적 글쓰기 방식, 자신의 감정과 스트레스 상황을 자세히 기술하게 함 (예: 4일 간 글쓰기를 하는 동안, 당신은 당신의 삶에서 가장 트라우마가 되었거나 화가 났던 경험을 써 주십시오. 4일 동안 매일 다른 주제에 관하여 써도 좋고 다른 주제에 대해서 써도 좋습니다. 당신의 깊은 생각과 느낌에 대해 쓰는 것이 가장 중요합니다. 무엇에 관하여 적는지와 무관하게 지금까지 다른 사람에게 상세하게 말한 적이 없었던 것들에 대해 다룬다면 가장 좋을 것입니다.)	신체적 및 심리적 건강, 면역체계 기능 향상
Davis et al. (1998)	가족 상실을 경험한 사람 (205명)	구조화된 인터뷰	상실을 경험한지 6, 13, 18개월 시점에 각각 인터뷰를 실시하고 아래와 같은 질문을 통해 의미 부여의 두 측면을 확인 - 상실 경험을 어떻게 이해하고 받아들였는가? - 상실 경험 중에서도 좋은 점을 발견하였는가?	디스트레스, PTSD, 우울 감소, 긍정 정서 증가

저자	대상 (수)	개입방법	구체적 방법	종속변인
Cole & Pargament (1999)	암 환자 (10명)	집단 중재 및 글쓰기	<p>영성 심리치료적 접근, 실존적 문제를 다루기 위해 종교를 활용</p> <p>- 집단상담: 통제감, 자아정체성, 관계, 의미와 관련한 실존적 문제를 탐험하고 토의</p> <p>- 개별 과제: 관련 주제에 관하여 글쓰기</p>	질적 보고
Park & Blumberg (2002)	트라우마사건을 가지고 있는 대학생 (중재 41명, 통제 21명)	글쓰기 중재 (4일, 20분)	<p>Pennebaker와 동료들(1988)의 연구와 유사한 방법 사용</p> <p>(가장 자신에게 트라우마가 되었거나 화가 났던 경험에 대한 깊은 생각과 느낌에 대해 쓰시오.)</p>	상황적 의미 변화, 건강(전반적, 정서적, 신체적 건강, 생동감) 증진
Lee et al. (2006)	유방암 및 직장암 환자 (중재 35명, 통제 39명)	개별화된 인터뷰: 네러티브 스토리 텔링 접근 (4회, 120분)	<p>암진단에 대한 현재의 감정 및 인지적 반응 평가하기</p> <p>지나간 주요 생애사건과 스트레스대처전략이 현재 암 경험에 미치고 있는 영향 이야기하기</p> <p>인식된 유한성의 맥락 내에서 삶의 우선순위 논의하기</p>	자존감, 낙관성, 효능감 증가

저자	대상 (수)	개입방법	구체적 방법	종속변인
fillion et al. (2006)	호스피스 병동 간호사 (120명)	의미중심 집단심리치료 (4회, 각 2.5시간)	Greenstein & Breitbart(2000), Breitbart(2002)의 프로그램 기반 - 구조화된 교훈적 세션 - 집단 상담(집단원 간의 토의, 연습) - 개별 과제 및 독서	소진(burn-out) 예방, 삶의 질 향상, 직무 만족도
Breitbart et al. (2010)	3, 4기 암환자 (중재 49명, 비교 41명)	의미중심 집단심리치료: MCGP (8주, 90분)	Greenstein & Breitbart(2000), Breitbart(2002)의 프로그램 기반 - 구조화된 교훈적 세션 - 집단 상담(집단원 간의 토의, 연습)	주관적 안녕감, 영성, 의미 증 진, 무력감, 우울 감소

의미부여중재의 효과를 검증한 여러 연구들은 중재가 자존감, 낙관성, 자기효능감, 정서적 적응 등을 유의하게 강화시킨다고 보고하였다. 그러나 부정적인 사건에 대해 억지로 의미를 탐색하게 하는 경우 오히려 방어적인 태도를 지니게 될 수 있고, 슬픔의 과정을 방해할 수 있다는 점에 유의하여 신중하게 중재할 필요가 있다(Folkman, 2008). 부정적인 사건에 대한 개인의 해석과 의미가 어떠한지에 따라 누군가는 성장을 경험하는 반면, 누군가는 오히려 이전의 기능을 상실하고 우울 등을 경험하기도 한다. 그렇기 때문에 사건에 대한 해석과 평가를 변화시키는 상황 특정적 의미에 대한 개입은 스트레스의 극복과 이후의 대처 과정, 그리고 적응에 효과적으로 작용할 것이다(박선영, 권석만, 2012).

Ⅲ. 연구가설

본 연구는 학업스트레스를 경험하고 있는 중학생들에게 의미부여중재가 미치는 영향이 어떠한지 살펴보고자 수행되었다. 의미부여는 문제중심, 의미중심과 같은 적응적인 대처전략을 촉진하고, 적응과 정신 건강에 긍정적인 영향을 미친다(Folkman, 2013). 이에 따라 본 연구에서 설정한 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1. 학업스트레스에 대한 의미부여중재는 중학생의 스트레스대처전략 변화에 영향을 미칠 것이다.

- 1-1. 의미부여중재를 받은 집단의 문제중심대처가 증가할 것이다.
- 1-2. 의미부여중재를 받은 집단의 정서중심대처가 감소할 것이다.
- 1-3. 의미부여중재를 받은 집단의 의미중심대처가 증가할 것이다.

가설 2. 학업스트레스에 대한 의미부여중재는 중학생의 학업적응 변화에 영향을 미칠 것이다.

- 2-1. 의미부여중재를 받은 집단의 학업적 적응이 증가할 것이다.
- 2-2. 의미부여중재를 받은 집단의 심리적 안정성이 증가할 것이다.
- 2-3. 의미부여중재를 받은 집단의 학업 가치가 증가할 것이다.

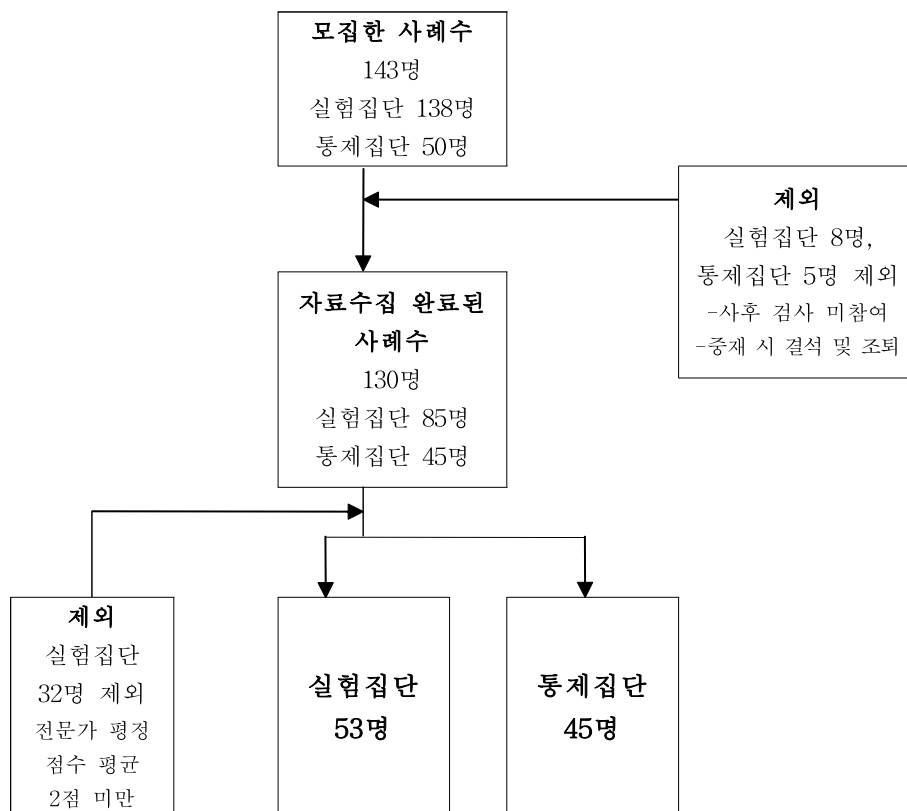
IV. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 중학생의 스트레스대처전략과 학업적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 중학생을 대상으로 실시되었다. 연구 참여자는 서울 소재의 1개 중학교에서 3학년을 대상으로 모집되었다. 중학교 3학년 학생을 연구 참여자로 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 중학교 3학년은 학업스트레스와 공부압박감을 많이 경험하는 시기이다(임성택, 주동범, 이금주, 2010). 학교급간 학업스트레스 비교에 관한 연구에 따르면, 초등학생에 비해 중학생이 유의미하게 높은 학업 스트레스 수준을 보고하고 있다. 또한 김정현, 김성벽, 정인경(2014)의 연구에 따르면 중학교 1, 2학년에 비해 3학년의 학업스트레스가 높은 것으로 나타났다. 그러나 이 시기의 학생들 중 학업스트레스를 많이 경험함에도 불구하고 바람직한 스트레스대처전략을 제대로 갖추지 못한 학생들은 학업적응도가 떨어지는 것으로 나타났다. 둘째, 중학생은 스트레스 사건에 대한 이차적인 재해석을 할 수 있는 인지적 수준을 갖추었으며(McLean & Breen, 2009), 정도의 차이가 있지만 대체적으로 전반적인 삶의 의미나 목적과 같은 전반적 의미에 대한 인지구조를 가지고 있다(김택호, 2004). 따라서 중학교 3학년은 충분히 사건에 대한 의미를 해석하고 부여할 수 있는 나이이므로 본 연구에 적합하다고 볼 수 있다.

본 연구에서 분석에 활용된 학생은 실험집단 53명, 통제집단 45명이었다. 처음에 수집된 사례수는 모두 143명이었으나, 사후검사에 참여하지 않거나 중재 시에 결석, 조퇴한 학생과 의미부여중재가 제대로 이루어지지

않았다고 평정된 학생을 제외하고 분석을 실시하였다. 의미부여에 대한 평정은 중재나 개입을 실시한 여러 선행 연구들과서와 같이 개입이 연구자의 의도에 맞게 정확하게 이루어졌는지 점검하여 의미부여중재의 정확한 효과를 보고하기 위한 목적으로 수행되었다.



<표 3> 연구 참여자 선정 및 제외

평정 과정에서 제외된 32명의 학생 중 한 회라도 중재에 참여하지 않거나 결석으로 인해 참여하지 못한 학생은 총 9명이었다. 전체 학급을 대상으로 개입이 이루어졌기 때문에 만약 중간에 연구 참여를 원하지 않을 경우 중재지를 열어 놓도록 하였다. 이런 경우 연구에 참여하지 않겠다는 거절

의사를 표시한 것으로 보았으며 분석에서 제외하였다. 나머지 23명은 두 평정자가 JPIQ 문항으로 평정한 결과 2점 미만이라고 평가되어 제외되었다. 이 학생들은 자신이 경험한 스트레스 사건에 대한 생각이나 느낌은 썼지만 이점을 찾거나 새로운 의미를 부여하지 못하였다. 글쓰기는 높은 동기가 필요한 활동이기 때문에 중도에 참여를 포기하는 경우도 있었다. Park(2010)는 의미부여노력과 의미가 부여된 상태(meaning-made)를 구분함으로써 의미부여의 효과에 대한 비일관적인 연구 결과를 설명할 수 있다고 제안한 바 있다. 이에 따라 의미가 부여되었다고 판단된 학생들을 대상으로 자료를 분석하고자 하였다.

연구에 참여한 중학생들은 학급을 단위로 실험집단과 통제집단에 배정되었다. 본 방식은 이미 구성되어 있는 학급을 단위로 하여 집단에 배정하기 때문에 준실험설계방식에 해당하며 실험의 내적 타당도를 저해시킬 우려가 있다. 그러나 본 연구에서는 통제집단의 경우 실험집단이 중재를 받는 동안 그 어떠한 활동도 하지 않기 때문에 한 학급 내에 실험집단과 통제집단이 공존할 경우 서로에게 영향을 미칠 수 있다고 판단하였다.

이에 따라 분석에 포함된 연구 참여자의 분포와 인구통계학적 정보는 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 참여자의 인구통계학적 정보

	실험집단	통제집단	합계
남성	27 (50.9)	23 (51.1)	50 (100)
여성	26 (49.1)	22 (48.9)	48 (100)
합계(%)	53 (100)	45 (100)	98 (100)

2. 연구 도구

가. 의미부여중재

본 연구에서는 구조화된 성장글쓰기를 통한 의미부여중재를 시행하였다. 구조화된 성장글쓰기(Guastella & Dadds, 2009)는 노출-재평가-이점찾기의 세 단계로 구조화된 질문을 제공하며 긍정적 재해석과 성장에 초점을 둔 중재이다. 본 연구의 중재지에는 ‘이점찾기’ 단계를 두 질문으로 구분하여 학생들이 좀 더 숙고하여 학업스트레스상황에 의미를 부여할 수 있도록 하였다. 중재지에는 '처음에 스트레스라고 생각했던 일이지만 그 일에도 좋은 점이 있다면 무엇이 있나요?'를 포함한 4개의 질문을 제시하였다.

선행 연구에 따르면 사람들은 기존에 가지고 있던 도식과 다르게 사건을 해석하는 것을 어려워한다. 따라서 기존의 연구(예: Fillion et al., 2006; Greenstein & Breitbart, 2002)에서는 연구 참여자들의 인지적 재평가를 돕기 위해 구조화된 교훈적 세션을 진행하였다. 이러한 선행 연구를 바탕으로 본 연구의 교훈적 세션에서는 읽기 자료를 제시하였다. 읽기 자료를 통해 인지적 재평가와 긍정적 의미부여와 관련된 예시 전략을 제공하여 참고할 수 있도록 하였다. 읽기 자료의 형태로 제시한 이유는 첫째, 중재에 참여하는 학생들이 동일한 정보를 얻도록 하기 위해서이다. 둘째, 읽기를 통해 자신의 생각과 상황을 차분하게 숙고해볼 수 있으며 정보를 글로 제공하여 글쓰기와 연속성을 가지기 때문이다. 셋째, 본 연구는 기존의 학업스트레스 연구들이 집단 상담의 형태로 수행되었던 것과 달리 효율적이고 경제적인 중재의 효과를 검증하고자 하였기 때문이다. 읽기 자료의 내용은 의미부여 관련 연구들(예: Folkman & Moskowitz,

2000)에 제시된 인지적 재평가 전략을 토대로 연구자가 구성한 것이다. 구체적으로 ‘조망확대하기, 하향 비교하기, 긍정적 재해석하기, 긍정적인 것에 초점두기, 성장의 기회 찾기, 재귀인, 가치나 목표에 집중하기’에 관련된 내용으로 구성되었다. 구성된 읽기 자료는 중학교 교사 1인, 상담 전문가 2인에 의해 검토되었다.

의미부여는 상황을 해석하는 인지적 전략(Boehmer et al., 2007), 또는 인지적 평가의 변화(Danhauer, Carlson, & Andrykowski, 2005; Park, 2010)를 의미한다. 그렇기 때문에 긍정적 재해석, 혹은 인지적 재평가, 인지적 정서 조절 등의 용어들이 유사 연구에서 사용되고 있다. 본 연구에서 이 과정에 대해 의미부여중재라는 용어를 채택한 이유는 어떠한 중재 방법인지보다 어떤 과정에 개입하고자 하는 것인지가 중요하다고 판단했기 때문이다. 또한 기존의 인지적인 학업스트레스 중재들이 인지중심이론에 이론적 근거를 두고 있는 것과 다르게 본 연구는 의미에 관한 문헌들을 토대로 연구를 수행하였다.

나. 학업스트레스 척도

학업스트레스는 오미향과 천성문(1994)에 의해 개발된 학업스트레스척도(Academic Stress Scale)를 수정하여 사용하였다. 오미향, 천성문이 개발한 학업스트레스 척도는 총 105문항으로 구성되어 있다. 이 중 학업스트레스 관련 요인에 관한 문항이 75개이며, 학업스트레스로 인한 증상을 측정하는 문항이 30개이다. 학업스트레스 관련 요인은 학업, 대인관계, 환경, 진로로 나뉘어져 있고 본 연구에서는 학업영역(성적, 공부, 시험, 수업) 척도 중 31문항을 사용하였다. 5점 Likert식 척도로 측정되었으며 신뢰도는 다음과 같다.

<표 5> 학업스트레스척도의 문항 구성 및 신뢰도

하위영역	문항 구성	신뢰도	
		사전	사후
학업스트레스		.93	.93
성적스트레스	1, 5, 9, 15, 19, 23	.80	.67
시험스트레스	2, 6, 11, 16, 20, 24, 31	.81	.80
수업스트레스	3, 7, 12, 17, 21, 25, 27	.76	.80
공부스트레스	4, 8, 10, 13, 14, 18, 22, 26, 28, 29	.84	.85

다. 스트레스대처전략

스트레스대처전략은 문제중심대처와 정서중심대처를 측정하기 위하여 Carver, Scheier와 Weintraub(1989)에 의해 개발된 COPE를 활용하였다. 의미중심대처는 Garnefski, Kraaija, Spinhovena(2001)가 개발하고 안현의, 이나빈, 주혜선(2013)이 타당화한 K-CERQ(Cognitive Emotion Regulation Strategy)척도의 하위요인 중 긍정적 재해석과 성장, 균형있는 조망, 긍정적 재초점을 사용하여 측정하였다. CERQ는 기존의 COPE와 WOCS(Folkman & Lazarus, 1988)에서 인지적인 전략만을 추출하고, 이와 중복되지 않는 인지적 대처와 관련된 문항을 추가하여 개발, 타당화된 것이다(Garnefski et al., 2001). 따라서 COPE 척도 중 CERQ와 중복하여 측정하고 있는 문항을 제외하고 문제중심대처 16문항, 정서중심대처 20문항으로 총 36문항을 사용하였다. 의미중심대처는 총 12문항이었으며, 5점 Likert식 척도를 사용하였다(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다). Lazarus(1990)는 일반적 대처 척도를 사용하되, 그 척도를 특정한 상황에 맞게 사용하는 것이 예언 타당도의 손실을 최소화하며 연구간 비교를 가능하게 한다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 일반적인 대처 척도를 사용하되,

학업스트레스와 관련한 상황에서 어떠한 대처를 사용하는지 표시할 것을 지시문의 형태로 제시하였다. 또한 척도를 측정하는 페이지가 바뀔 때마다 가장 위에 ‘학업과 관련된 스트레스가 있을 때’라는 문장을 제시하여 응답하는 동안 상황을 염두에 둘 수 있게 하였다. 본 연구에 사용된 척도는 중학생을 대상으로 개발된 것이 아니기 때문에 중학교 교사 1인의 검토를 거쳤으며, 이를 토대로 예비 실험을 수행하여 중학생 수준에서 각 문항이 이해 가능한지를 재확인하였다.

<표 6> 스트레스대처척도의 문항 구성 및 신뢰도

하위영역	문항 구성	신뢰도	
		사전	사후
문제중심대처		.82	.84
적극적문제해결행동	1, 20, 38, 56	.73	.68
문제 집중 및 다른 행동 자제	2, 21, 39, 57	.66	.66
도구적 사회지지추구	3, 22, 40, 58	.82	.83
신중 및 자신의 행동 자제	4, 23, 41, 59	.49	.40
정서중심대처		.85	.85
정서적 사회지지추구	5, 24, 42, 60	.86	.88
종교적 믿음	6, 25, 43, 61	.92	.95
정서주의 및 표출	7, 26, 44, 62	.78	.78
인지적 유리	8, 27, 45, 63	.64	.53
행동적 유리	9, 28, 46, 64	.75	.84
의미중심대처		.88	.87
긍정적 재해석과 성장	12, 30, 48, 66	.77	.76
균형있는 조망	14, 32, 50, 68	.68	.75
긍정적 재초점	15, 33, 51, 69	.77	.76

라. 학업적응

학업적응은 김정남(2013)에 의해 개발되고 타당화된 단축형 중·고등학생용 학교적응 척도 중 학업과 심리적 안정성 영역을 사용하였다. 학업은 “내가 공부하는 내용 중 어려운 것이 있을 때 나는 그것을 이해하기 위해 따로 시간을 낸다”와 같은 행동적 측면과 “나는 수업시간에 배우고 있는 학습내용을 이해할 수 있다”와 같은 학업 유능감을 포함하고 있는 척도이다. 본 연구에서는 학업을 학업적 적응이라 표기하여 전체 학업적응 변인을 언급할 때와 혼동되지 않도록 하였다. 학업적응 척도에서 심리적 안정성은 '대부분의 공부 시간이 나에게서는 허무하다는 생각이 든다' 등을 포함한 정서적 적응을 측정한다. 심리적 안정성은 4문항은 모두 역문항이므로 역채점하여 분석에 활용하였다. 학업과 관련하여 동기적 측면의 적응을 측정하기 위해 이규미(2005)에 의해 개발, 타당화된 학교적응의 하위영역인 학업가치 3문항을 추가적으로 활용하였다. 학업적응은 Baker, Siryk(1984) 연구에서와 같이 9점 Likert식 척도를 사용하였다(1=전혀 그렇지 않다, 9=매우 그렇다).

<표 7> 학업적응척도의 문항 구성 및 신뢰도

하위영역	문항 구성	신뢰도	
		사전	사후
학업적 적응	1, 2, 3, 4, 5, 6	.85	.88
심리적 안정성	*7, *8, *9, *10	.76	.74
학업 가치	11, 12, 13	.87	.87

마. 낙관성

낙관성은 Scheier, Carver와 Bridges(1986)에 의해 개발된 삶의 지향성 검사(LOT, Life Orientation Test)를 신현숙 등(2005)이 변안한 척도를 사용하였다. 총 10개 문항이며 3개의 긍정문항, 3개의 부정문항, 4개의 중립문항으로 구성되어 있다. 중립문항은 본 검사의 의도를 파악하지 못하게 하기 위한 의도로 구성된 문항이므로 채점에 포함되지 않는다. LOT-R은 5점 Likert 척도(0=전혀그렇지않다, 4=매우그렇다)이며, 총점 범위는 0~24점이다. Scheier와 Carver(1985)는 긍정문항과 부정문항이 상관성이 높기 때문에 두 요인은 내용이 다른 것이 아니라 단지 문항 어휘에서 다를 뿐이며, 단일 측정치로 해석하는 것이 타당하다고 하였다. 그러므로 본 연구에서는 부정문항에 대해 역채점을 한 후 합산한 점수를 활용하였다. 문항 신뢰도는 사전 검사의 Cronbach's α 는 .69이었으며, 사후검사의 α 는 .61로 양호하였다.

바. 의미부여 평정 문항

본 연구에서는 의미부여중재가 제대로 이루어졌는지 평정하는 문항으로 Guastella와 Dadds(2006)가 성장글쓰기의 평정 척도로 개발한 JPIQ(Judge Version of the Process Identification Questionnaire)의 문항 일부를 수정하여 사용하였다. 상담 전문가 2인이 본 척도로 학생들의 의미부여중재를 평정한 결과 평정자간 평균 점수의 신뢰도는 Cronbach's α =.93으로 합치도가 높은 것으로 나타났다. 평가 문항은 2문항이며 각 중재에 대하여 5점 Likert 척도(0=전혀 아니다, 4=매우 그렇다)를 사용하여 평정하였다.

3. 연구 절차

본 연구는 3학년 2학기 기말고사 이후인 11월에 설문과 중재를 통해 이루어졌다. 서울대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 승인을 얻은 후 총 3주 동안 자료 수집이 진행되었다. 연구에 참여한 중학생들은 학급 단위로 실험집단과 통제집단에 무선 할당되었다. 본 배정 방식은 이미 구성되어 있는 학급을 단위로 하여 집단에 배정하기 때문에 내적 타당도를 저해시킬 우려가 있다. 그러나 본 연구에서는 통제집단의 경우 실험집단이 중재를 받는 동안 그 어떠한 활동도 하지 않기 때문에 한 학급 내에 실험집단과 통제집단이 공존할 경우 서로에게 영향을 미칠 수 있다고 판단하여 학급 단위로 집단을 배정하였다.

중재는 일주일에 1회씩 총 2회로 계획되었으며, 실험집단에 중재가 이루어지는 동안 통제집단에는 어떠한 처치도 하지 않았다. 글쓰기 중재에 관한 선행 연구에서는 통제집단에 트라우마와 무관한 글쓰기를 수행하도록 한 경우도 있었다(예: Murray & Segal, 1994; Park & Blumberg, 2002). 이러한 선행 연구에서는 이미 글쓰기 중재의 효과가 글쓰기라는 방법 때문이 아니라 트라우마와 관련하여 글쓰기를 하도록 했기 때문임을 보고하였다. 이에 더 나아가 Park와 Blumberg(2002)는 글쓰기가 아니라 트라우마 사건에 대한 생각만 하도록 하였을 때도 같은 효과가 나는지 검증하였다. 그 결과 글쓰기 중재 없이는 동일한 지문에 따라 트라우마 사건에 대해 떠올렸다고 하더라도 유의미한 변화가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이미 선행 연구에서 스트레스 사건에 대해 글쓰기 중재가 가져오는 효과가 어떤 기제에 의한 것인지 증명되었기 때문에 본 연구에서는 통제집단을 두되 의도적인 처치는 하지 않았다.

통제집단은 실험집단과 같은 시기에 동일한 시간 간격을 두고 사전, 사후 검사를 수행하였다. 이를 통해 실험이 이루어지는 동안 중재 외의 다른 외부적인 영향으로 인해 중재의 효과가 왜곡될 가능성이 없는지 확인하고자 하였다. 또한 통제집단을 통해 본 연구에서 사용된 종속변인이 의도적인 개입이 없었을 때는 본 연구가 이루어지는 기간 동안 안정적으로 유지되는지 확인하고자 하였다. 마지막으로 본 연구에 사용된 척도가 변인을 일관되게 측정하는지와 중학교 3학년 학생들이 신뢰로운 응답을 하는지를 살펴보고자 하였다. 이러한 이유로 통제집단을 분석에 포함하여 연구 결과가 가지는 내적타당도를 높이하고자 하였다.

본 연구에서 의미부여중재는 총 2회기, 각 40분씩 이루어졌다. 이는 단기적이고 일시적인 중재이기 때문에 방법적인 면에서 타당한지에 대한 검토가 필요하였다. 이에 선행 연구들의 사례를 살펴보았으며, 예비 실험을 통해 효과를 확인한 후 본 실험을 진행하였다. 학업 상황에 대한 중재연구는 1회 중재에서부터 장기간에 걸친 프로그램까지 다양하게 이루어져 왔다. Wilson과 Linville(1982, 1985)은 학업에 대한 어려움을 호소하는 대학 신입생을 대상으로 하여 1회의 중재를 실시하고, 일주일 후와 1년 후의 GPA가 향상되었다는 결과를 보고한 바 있다. 또한 Aronson, Fried와 Good(2002)은 대학 신입생들에게 중학생들에게 지능에 대한 증가 신념을 담은 편지를 쓰도록 하였고, 이러한 사고방식 중재는 다음 학기의 GPA 향상으로 이어졌다. Cohen과 동료들(2006)은 7학년 학생들에게 학기 초에 15~20분 정도 자신에게 중요한 가치에 대한 글쓰기를 수행하도록 하였고 학업 성적이 향상되었음을 보고하였다. 이와 같은 연구들은 단회기의 중재가 학생들의 학업 성적에 효과가 있음을 보고하고 있다. 본 연구와 이러한 선행 연구들은 학생들의 학업 상황에 대한 사고방식에 개입하고자 한다는 공통점이 있다. 그러나 선행 연구에서는 성적의 변화로 학업적응을 측정한 반면 본 연구에서는 척

도를 통해 행동적, 정서적, 인지적 측면의 학업적응의 변화를 보고자 한다는 차이점이 있다.

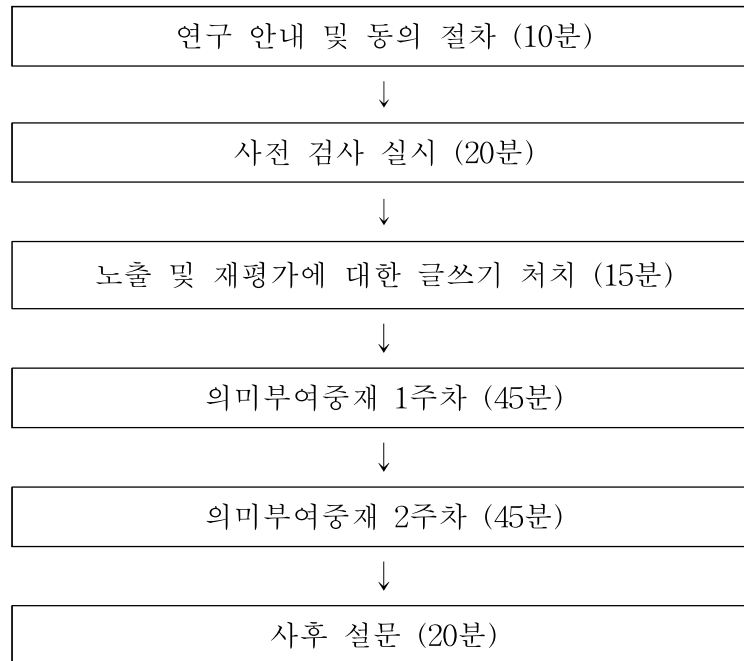
본 연구에서 사용된 방법과 같이 스트레스나 트라우마에 대한 글쓰기 중재를 실시한 연구들은 1회에서 5회, 각 회기 당 15분에서 30분까지 다양한 횟수로 중재하고 그 효과를 보고하였다(Pennebaker, 1997). Guastella와 Dadds(2009)는 성장글쓰기 연구에서 3주 동안 1회기에 30분씩 구조화된 글쓰기 중재를 실시하였다. 단계적으로 첫 주에는 노출에 관한 글쓰기를, 둘째 주에는 재평가에 관한 글쓰기를, 셋째 주에는 이점찾기에 관한 글쓰기를 수행하도록 하였다. 이 연구는 성장글쓰기의 어떤 부분이 효과가 있는지 확인하기 위해 수행되었기 때문에 각 단계를 분리하여 수행하는 것으로 설계되었다. 그러나 본 연구에서는 구조화된 글쓰기가 학업스트레스에 효과적인지에 관한 여부를 보고자 하였기 때문에 한 회기 안에 세 단계를 모두 포함하여 수행하였다.

Pennebaker와 Seagal(1999)은 글쓰기 중재에 관한 시간과 간격에 대해 다양한 연구가 이루어질 필요가 있다고 제안하였다. 또한 Yeager와 Walton(2011)은 간단한 활동으로 이루어진 중재 역시 충분한 효과를 낼 수 있음을 여러 연구들에 대한 검토를 통해 주장하였다. 이러한 선행 연구에 따라 본 연구에서는 45분씩 2회기의 중재를 수행하였다. 본 연구를 수행하기 이전에 중학생에게 의미부여중재가 효과가 있는지를 확인하고 학생들의 수행 수준을 파악하고자 예비 실험을 실시하였다. 예비 실험은 중학교 2학년 학생 6명을 대상으로 본 연구에서 수행된 실험 절차와 같이 사전 검사와 2회기의 중재, 그리고 사후 검사의 순서로 진행되었다. 예비 실험을 실시한 결과, 첫째, 의미부여중재 이후 중학생들의 스트레스대처와 학업적응이 향상되는 경향이 있음을 확인하였다. 둘째, 중학생들은 중재지의 질문을 이해하고 자신이 처한 상황에 대한 성찰적인 글쓰기를 충분히 수행할 수 있음을

확인하였다. 셋째, 학생들은 의미부여에 필요한 인지적 재평가 전략에 관한 읽기 자료를 이해하고 이를 자신의 상황에 적용할 수 있음을 확인하였다. 예비 실험 결과 학생들이 2회기의 중재에도 변화가 있었음을 확인하였으므로 본 실험을 진행하였다. 예비 실험을 통해 학생들이 자신의 상황과 감정을 되돌아보는 글쓰기를 하는 것에 익숙해지는 시간이 필요함을 알 수 있었다. 그렇기 때문에 이러한 결과를 반영하여 실험집단에는 사전 검사가 끝난 후, 성장글쓰기의 노출과 재평가에 해당하는 글쓰기를 15분 동안 수행하도록 하였다. 이는 2회기의 중재 효과가 극대화될 수 있도록 하기 위한 목적에 의해 실시되었다.

본 실험의 연구 절차는 다음과 같다. 먼저 실험에 대한 안내가 이루어졌으며, 연구의 방법에 대해 설명하고 연구 참여 의사를 재확인하고 연구 참여 동의를 받는 절차를 거쳤다. 사전, 사후 검사로 학업스트레스 정도, 낙관성, 스트레스대처전략 및 학업적응을 측정하였다. 연구는 총 3주에 걸쳐서 이루어졌으며 첫 주에는 사전 검사와 중재를 수행하였고 실험집단에만 15분간의 글쓰기를 실시하도록 하였다, 두 번째 주에는 중재만 이루어졌으며 마지막 주에는 중재를 수행한 이후에 사후 검사를 진행하였다. 실험집단은 두 번째 중재가 이루어진 당일에 사후검사에 참여하였으며, 통제집단은 실험집단과 같은 간격을 두고 사후 검사에 참여하였다.

첫 번째 중재에서는 긍정적 해석과 관련된 전략인 ‘조망확대, 하향 비교, 긍정적 재초점’을 읽기 자료로 제시하였다. 그리고 두 번째 중재에서는 지난 회기의 글쓰기 중재 이후 자신의 삶에 직접 적용해본 적이 있는지 혹은 기억에 남는 전략이 있는지를 쓰도록 하여 이전 수행을 다시 떠올릴 수 있도록 하였다. 두 번째 중재의 읽기 자료는 ‘재귀인, 성장의 기회, 자신이 중시하는 가치 및 목표에 집중’과 같이 경험을 통해 성장하는 방법과 관련된 내용으로 구성되어 있다. 읽기 자료는 선행 연구들에서 제시된 인지



[그림 2] 연구 진행 절차

적 재평가 전략을 토대로 연구자가 구성한 내용이며, 중학생들의 의미부여를 돕기 위한 목적으로 제시되었다.

본 중재에서 중요한 것은 읽기 자료를 숙달하는 것이 아니라, 읽기 자료의 도움을 받아 자신의 경우에 적용해보는 글쓰기를 하는 것이라는 점을 학생들에게 강조하여 글쓰기 중재에 집중할 수 있도록 하였다. 선행 연구에서와 같이 참여자들에게 자신이 평소에 다른 사람에게 하지 않지만 자신에게 스트레스를 주는 상황과 관련된 깊은 생각과 감정을 떠올려 자세히 쓸 것을 지시하였다(예: 최가영, 2015; 하승수, 권석만, 2011; Guastella & Dadds, 2009; Park & Blumberg, 2002; Pennebaker, 1997)

4. 분석 방법

연구 참여자들은 의미부여중재 여부에 따라 실험집단과 통제집단에 배정되었다. 본 연구에서는 실험집단에 배정된 학생들의 성장글쓰기에 대한 전문가 평정을 실시하여 의미부여중재가 정확히 이루어졌다고 판단된 학생들을 대상으로 분석을 수행하고자 하였다. 전문가 평정은 대학원에서 교육 상담을 전공하는 박사 1인과 교육 상담 석사를 졸업하고 상담사로 재직 중인 전문가 1인에 의해 이루어졌다. 평정 문항은 Guastella와 Dadds(2006)의 JPIQ의 문항 일부를 수정하여 사용하였다. 상담 전문가 2인이 본 척도로 학생들의 의미부여중재를 평정한 결과 평정자간 평균 점수의 신뢰도는 $\alpha=.931$ 로 합치도가 높은 것으로 나타났다. 평정 이후 전문가 평정 점수의 평균이 2점(보통이다) 이상인 학생 53명을 대상으로 분석을 실시하였다(<부록> 참고). 분석에서 제외된 학생들과 분석에 포함된 학생들의 사전 종속 변인의 평균에는 유의한 차이가 없었다. 즉, 평정으로 인해 제외된 학생들은 포함된 학생들과 스트레스 수준, 낙관성, 스트레스대처, 학업적응에서 동질한 특성을 보였기 때문에 분석에서 제외된 일부 학생들로 인해 실험집단의 특징이 왜곡되거나 편파적으로 실험집단이 구성되지 않은 것으로 나타났다.

본 연구에서 사용된 분석 방법은 다음과 같다. 의미부여중재 여부에 따라 두 집단의 사전, 사후 검사 점수 변화가 차이가 있는지 파악하고자 반복측정분산분석(repeated measures analysis of variance)을 실시하였다. 또한 본 연구에서 가설 1과 2는 상관이 높은 세 변인을 3쌍 각각 분석하였기 때문에 1종 오류가 증가할 가능성이 있다. 따라서 Bonferroni 조정을 사용하여 유의확률 .05를 3으로 나눈 .017을 기각 영역으로 설정하였다. 그리고 사후검증으로 대응표본 t검증(matched pair t test)을 수행하여 집단 내에서의 사전, 사후 검사가 통계적으로 유의한지 확인하였다.

V. 연구결과

1. 집단 간 동질성 검증

중재를 받는 실험집단과 통제집단 간의 동질성 검증을 위해 학업스트레스 수준과 낙관성 정도의 사전 점수 차이를 확인하였다. 독립표본 t 검증을 실시한 결과 집단에 따른 학업스트레스, 낙관성 모두에서 실험집단과 통제집단 간의 유의한 차이가 나타나지 않아 집단 간 동질성이 확보된 것으로 나타났다. 학업스트레스는 두 집단이 동일한 조건에 있는지를 결정하는 중요 변인이며, 학업적응과도 부적 상관을 보이는 것으로 나타났다(<표 8>참고). 선행 연구(예: Anderson, 1976)에 따르면 스트레스 정도에 따라 스트레스대처의 양상과 학업적응 정도가 달라질 수 있다. 따라서 두 집단의 학업스트레스 수준이 동질한지 확인하여 종속변인에 영향을 줄 수 있는 상황적 요인을 통제하고자 하였다. 독립표본 t 검증을 실시한 결과 두 집단 간의 사전 학업스트레스 차이는 유의하지 않았다, $t(96)=-1.11, p=.268$.

낙관성은 학업스트레스 상황에서 보호요인이 되는 주요 개인차 변인으로 밝혀져 왔다. 또한 학업스트레스에 대한 사건 해석의 틀이 되는 전반적 의미에 가장 큰 영향을 주는 것으로 밝혀진 개인차 변인이다(Park & Folkman, 1997). 낙관성은 불안, 우울과 같은 부정 정서와 부적 상관을 가지며, 심리적, 신체적 건강 등에 긍정적인 영향을 미치며 이는 생활에의 적응을 촉진한다(Seligman, 1991; Snyder, 2002). 본 연구에서도 낙관성은 개인의 전반적 의미인 스트레스대처전략 중 문제중심대처와 의미중심대처와 정적 상관을 보였으며, 학업적응과도 유의한 상관이 있었다. 따라서 두

집단의 낙관성 정도가 동질한지 확인하여 종속변인에 영향을 줄 수 있는 개인차 변인인 낙관성을 통제하고자 하였다. 두 집단의 사전 낙관성 점수에 대해 독립표본 t 검증을 실시한 결과 두 집단 간의 차이는 유의하지 않았다, $t(96)=.02$, $p=.981$.

<표 8> 집단에 따른 학업스트레스 수준과 낙관성 동질성 검증

	실험집단		통제집단		$t(96)$	p	95% 신뢰구간	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차			하한가	상한가
학업스트레스	2.64	.66	2.78	.61	-1.11	.268	-.40	.11
성적	2.55	.91	2.71	.71				
시험	2.69	.75	2.92	.64				
수업	2.48	.60	2.59	.67				
공부	2.85	.76	2.92	.69				
낙관성	14.15	3.55	14.13	3.84	.02	.981	-1.47	1.50

2. 주요변인의 기술통계 및 상관분석

사전검사에서 주요변인의 기술통계 및 상관분석은 <표 10>과 같다. 각 측정변인의 왜도는 -.48에서 .26 사이였고, 첨도는 -.87에서 1.03 사이로 왜도 |2|, 첨도 |7|의 기준을 넘지 않았으므로 측정변인이 정상성을 확보한 것으로 나타났다(Curran, West & Finch, 1996). 기술통계치를 분석한 결과를 통해 다음의 세 가지 특징을 알 수 있었다. 첫째, 다른 연구와 학업스트레스 평균을 비교함으로써 본 연구의 참여자들로부터 나온 결과가 다른 중학생들에게 일반화 가능한지 살펴볼 수 있다. 본 연구에서와 같은

척도를 사용한 김정현 외(2014)의 연구에서 경기도 지역 중학교 3학년 717명을 대상으로 학업스트레스를 측정하였을 때 전체 평균은 2.86(성적: 2.85, 수업: 2.74, 공부: 3.00)이었다. 한아름(2016)의 연구에서 서울, 경기지역 중학교 1, 2, 3학년 347명을 대상으로 한 전체 평균은 2.90이었다. 본 연구의 참여자들은 두 연구에서 보고된 것에 비해 학업스트레스가 2.70(시험: 2.78, 성적: 2.60, 수업: 2.54, 공부: 2.87)으로 다소 낮은 편이었다.

<표 9> 주요변인 간 상관관계 (사전검사)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 학업스트레스전체	1							
2. 낙관성	-.39**	1						
3. 문제중심대처	.01	.31**	1					
4. 정서중심대처	.40**	.08	.46**	1				
5. 의미중심대처	-.09	.38**	.60**	.36**	1			
6. 학업적 적응	-.39**	.40**	.33**	.00	.16*	1		
7. 심리적안정성	-.46**	.40**	-.06	-.29**	.20	.05	1	
8. 학업가치	-.29**	.41**	.29**	.06	.32**	.37**	.29**	1
평균	2.70	13.95	2.97	2.74	3.30	5.65	5.76	5.19
표준편차	.62	3.58	.46	.52	.59	1.45	1.62	1.77
왜도	-.33	-.03	-.48	-.15	-.42	-.08	.11	.26
첨도	-.04	.08	.51	-.48	1.03	-.43	-.87	-.19

** $p < .01$, * $p < .05$

둘째, 본 연구 참여자들의 학업적응 수준이 일반적인 특징을 가지는지 살펴보기 위해 다른 연구와 비교한 결과는 다음과 같다. 김정남(2013)

연구에서 중, 고등학생 961명의 평균은 18.32($SD=4.58$)였으며, 같은 방법으로 학업적응점수를 산출하였을 때 본 연구의 표본 평균은 18.83($SD=4.83$)이었다. 두 집단 점수 차이를 계산해본 결과 Cohen's $d=.10$ 으로 매우 작은 효과크기로 나타나 학업적응정도에 있어서 유사하다고 볼 수 있다(Cohen, 1988). 김정남 연구에서 심리적 안정성은 13.54($SD=3.53$)이었지만, 본 연구에서는 12.56($SD=3.60$)으로 나타났으며 두 집단 점수 차이는 $d=.27$ 로 약간 있는 것으로 나타났다. 요약하면 김정남 연구의 대상자들과 학업적응은 유사하였으나, 심리적 안정성은 본 표본의 대상자들이 더 낮은 것으로 나타났다. 김정남 연구에서의 표본은 부산의 중, 고등학생 961명이고 본 연구의 대상자는 서울의 중학교 3학년 학생 130명이었다는 차이가 있었다.

셋째, 본 연구에 참여한 연구 참여자들의 스트레스대처 유형별 평균 점수가 어느 정도인지 확인할 수 있었다. 중학생의 스트레스대처에 관한 측정 연구는 많이 이루어져 왔지만, 의미중심대처를 포함하여 스트레스대처를 측정한 국내 연구는 거의 없었다. 본 연구에서 문제중심대처의 평균은 2.97($SD=.46$), 정서중심대처의 평균은 2.74($SD=.52$), 의미중심대처의 평균은 3.30($SD=.59$)이었다. 이를 통해 중학교 3학년 학생들의 스트레스대처 유형 중 의미중심대처가 다른 대처에 비해 비교적 높음을 알 수 있었다. Aldwin(2007)은 사람이 성장해가면서 인지적인 스트레스대처가 발달한다고 하였는데, 중학교 3학년 학생들은 이미 인지적인 스트레스대처를 많이 사용하고 있음을 알 수 있었다. 또한 중학생들은 학업스트레스에 대해 부적응적인 대처를 사용하기도 하지만 바람직한 대처전략도 많이 사용하는 것으로 나타났다.

사후검사에서 주요변인의 기술통계 및 상관분석은 <표 10>과 같다.

<표 10> 주요변인 간 상관관계 (사후검사)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 학업스트레스전체	1							
2. 낙관성	-.34**	1						
3. 문제중심대처	.12	.25**	1					
4. 정서중심대처	.39**	-.03	.53**	1				
5. 의미중심대처	-.17*	.38**	.66**	.29**	1			
6. 학업적응	-.38**	.29**	.23**	-.04	.34**	1		
7. 심리적안정성	-.39**	.38**	-.20**	-.34**	.08	.09	1	
8. 학업가치	-.30**	.25**	.37**	.10	.45**	.44**	.20*	1
평균	2.73	14.05	3.04	2.75	3.39	5.73	5.77	5.54
표준편차	.65	3.46	.45	.49	.53	1.41	1.55	1.70
왜도	-.30	-.27	-.38	-.09	.14	-.17	.13	-.12
첨도	-.01	-.20	1.02	-.28	.50	-.02	-.50	-.32

** $p < .01$, * $p < .05$

각 측정변인의 왜도는 -.38에서 .14 사이였고, 첨도는 -.50에서 1.02 사이로 왜도 |2|, 첨도 |7|의 기준을 넘지 않았으므로 측정변인이 정상성을 확보한 것으로 나타났다. 주요변인 간의 상관관계는 사전과 사후 모두 유사하게 나타났으며, 학업스트레스와 의미중심대처의 부적상관이 사전에는 유의하지 않게 나타났으나 사후검사에서는 유의하게 나타난 차이가 있었다. 문제중심대처와 심리적 안정성의 부적상관도 사후검사에서만 유의한 것을 나타냈다. 그 외의 변인 간 상관관계는 상관계수의 차이가 조금 있을 뿐 유사하게 나타났다.

기술통계와 상관분석을 마친 후 수집된 자료가 반복측정 분산분석의 기본가정을 충족시키는지 확인하였다. 첫째, 문제중심대처의 등분산 가정에

대한 통계값은 다음과 같다. Levene의 등분산성 검정 결과, 문제중심대처 사전 점수에 대해 유의확률 .96으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. 사후 점수에 대해서도 유의확률 .82으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=1.56$, $F(3, 1.389E7)=.51$, $p=.680$ 으로 분산 구조가 동일함을 알 수 있었다. 둘째, 정서중심대처의 등분산 가정에 대한 통계값은 다음과 같다. Levene의 등분산성 검정 결과, 정서중심대처 사전 점수에 대해 유의확률 .01으로 두 집단의 등분산 가정이 기각되었다. 사후 점수에 대해서 유의확률 .30으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=8.81$, $F(3, 1.389E7)=2.87$, $p=.035$ 으로 분산 구조가 동일하지 않은 것으로 나타났다. 셋째, 의미중심대처의 등분산 가정에 대한 통계값은 다음과 같다. Levene의 등분산성 검정 결과, 의미중심대처 사전 점수에 대해 유의확률 .89로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. 사후 점수에 대해서도 유의확률 .89로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=2.52$, $F(3, 1.389E7)=.82$, $p=.482$ 으로 분산 구조가 동일하였다.

학업적응에 대하여 위와 같은 검증을 반복하였다. 첫째, Levene의 등분산성 검정 결과, 학업적 적응 사전 점수에 대해 유의확률 .84로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. 사후 점수에 대해서도 유의확률 .52로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=1.78$, $F(3, 1.389E7)=.58$, $p=.628$ 으로 분산 구조가 동일하였다. 둘째, 심리적 안정성에 대한 Levene의 등분산성 검정 결과, 심리적 안정성 사전 점수에 대해 유의확률 .48로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. 사후 점수에 대해서도 유의확률 .33으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=4.97$, $F(3, 1.389E7)=1.62$, $p=.182$ 으로 분산 구조가 동일함을 확인하였다. 마지막으로 학업 가치에 대한 등분산

검증을 한 결과는 다음과 같다. Levene의 등분산성 검정 결과, 학업가치 사전 점수에 대해 유의확률 .98으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. 사후 점수에 대해서도 유의확률 .61으로 두 집단의 등분산 가정이 성립하였다. Box의 동일성 검정 결과 Box' s $M=13.648$, $F(3, 1.389E7)=4.446$, $p=.004$ 으로 유의수준 .05 수준에서 집단간 분산 구조가 동일하다는 영가설을 기각하였다. 그러나 선행 연구에 따르면 분산분석의 경우 집단 간 표본 크기가 비슷하다면 등분산 가정에 크게 영향을 받지 않으므로(박현정, 2005) 분석을 진행하였다.

1. 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 스트레스대처전략에 미치는 영향

의미부여중재 여부에 따라 스트레스대처전략의 사전, 사후 검사의 점수 차이가 있는지 확인하기 위하여 반복측정분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 첫째, 의미부여중재 여부에 따라 문제중심대처의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하지 않았다(<표 11> 참고). 둘째, 의미부여중재 여부에 따라 정서중심대처의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하지 않았다(<표 12> 참고). 셋째, 의미부여중재 여부에 따라 의미중심대처의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하게 다른 것으로 나타났다(<표 13> 참고).

<표 11> 의미부여중재가 측정시기에 따라 문제중심대처에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	부분 에타제곱
측정시기	.34	1	.34	5.16	.05
측정시기X중재	.02	1	.02	.36	.00
오차	6.24	96	.07		

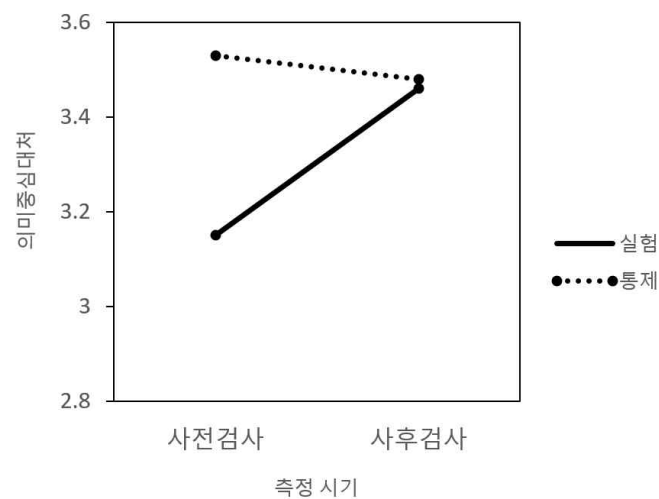
<표 12> 의미부여중재가 측정시기에 따라 정서중심대처에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	부분 에타제곱
측정시기	.01	1	.01	.23	.00
측정시기X중재	.14	1	.14	2.40	.02
오차	5.78	96	.06		

<표 13> 의미부여중재가 측정시기에 따라 의미중심대처에 미치는 영향

변인	제 곱합	자유도	평균제 곱	<i>F</i>	부분 에타제 곱
측정시기	.83	1	.83	7.86*	.08
측정시기X중재	1.56	1	1.56	14.72**	.13
오차	10.17	96	.11		

* $p < .017$ ** $p < .001$



[그림 3] 의미부여중재에 따른 의미중심대처 변화

[그림 3]과 같이 실험집단의 의미중심대처는 증가하는 경향을 보였으며, 통제집단의 의미중심대처는 감소하는 경향을 보였다. 측정시기와 중재 여부 간의 상호작용 효과는 유의한 것으로 나타났다, $F(1, 96)=14.72$, $p < .001$.

의미부여중재에 따른 의미중심대처의 사전, 사후 검사 차이가 집단 내에서도 유의한지 확인하기 위하여 사후검증으로 대응표본 t 검증을 하였다. 분석 결과, 의미부여중재는 실험집단의 사전, 사후 의미중심대처 점수 차이에 유의한 영향을 주었다, $t(52)=-4.48$, $p<.001$. 이러한 실험집단의 사전, 사후 의미중심대처 점수의 변화가 의미부여중재로 인한 것인지 확인하기 위하여 통제집단의 사전, 사후 검사 차이를 살펴보았다. 그 결과 통제집단의 사전, 사후 의미중심대처 점수 변화는 유의하지 않았다(<표 16>).

스트레스대처전략의 하위요인별 기술통계치와 집단내의 사전, 사후 검사 비교 결과는 아래와 같다(<표 14>, <표 15>, <표 16> 참고).

<표 14> 집단별 문제중심대처의 사전, 사후 검사 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준편차	평균	표준편차			하한가	상한가	
실험집단	2.91	.46	2.97	.45	-1.71	.09	-.15	.01	.13
1	2.95	.59	3.04	.52					
2	2.99	.59	2.98	.56					
3	2.87	.80	3.02	.78					
4	2.81	.59	2.85	.47					
통제집단	3.12	.44	3.18	.43	-1.24	.22	-.16	.04	.14
1	3.16	.50	3.20	.53					
2	3.10	.62	3.23	.54					
3	3.26	.83	3.27	.69					
4	2.94	.41	3.00	.52					

1. 적극적문제해결 2. 문제 집중 및 다른 행동 자제 3. 도구적사회지지추구 4. 신중 및 행동 자제

<표 15> 집단별 정서중심대처의 사전, 사후 검사 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준 편차	평균	표준 편차			하한가	상한가	
실험집단	2.68	.59	2.72	.53	-.89	.38	-.12	.05	.07
1	3.01	.96	3.08	.94					
2	2.00	1.11	1.95	1.16					
3	2.90	.84	3.07	.81					
4	3.19	.66	3.21	.65					
5	2.31	.71	2.28	.66					
통제집단	2.87	.42	2.80	.45	1.23	.23	-.05	.19	.16
1	3.37	.75	3.18	.76					
2	1.99	.93	2.07	1.05					
3	3.11	.75	3.08	.66					
4	3.39	.54	3.24	.49					
5	2.48	.53	2.42	.70					

1. 정서적 사회지지추구 2. 종교적 믿음 3. 정서주의 및 표출 4. 인지적 유리 5. 행동적 유리

<표 16> 집단별 의미중심대처의 사전, 사후 검사 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준 편차	평균	표준 편차			하한가	상한가	
실험집단	3.15	.62	3.46	.53	-4.48**	.000	-.448	-.171	.54
1	3.15	.70	3.51	.57					
2	3.10	.77	3.39	.66					
3	3.21	.75	3.48	.70					
통제집단	3.53	.55	3.48	.52	.80	.428	-.073	.169	.09
1	3.52	.60	3.46	.55					
2	3.49	.59	3.52	.62					
3	3.58	.66	3.46	.66					

***p*<.001 1. 긍정적 재해석과 성장 2. 균형있는 조망 3. 긍정적 재초점

2. 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 학업적응에 미치는 영향

의미부여중재 여부에 따라 학업적응의 사전, 사후 검사의 점수 차이가 있는지 확인하기 위하여 반복측정분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 첫째, 의미부여중재 여부에 따라 학업적 적응의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하지 않았다(<표 17> 참고). 둘째, 의미부여중재 여부에 따라 심리적 안정성의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하지 않았다(<표 18> 참고). 셋째, 의미부여중재 여부에 따라 학업 가치의 사전, 사후 검사의 차이는 유의하게 다른 것으로 나타났다(<표 19> 참고).

<표 17> 의미부여중재가 측정시기에 따라 학업적 적응에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	부분 에타제곱
측정시기	.47	1	.47	1.38	.01
측정시기X중재	.45	1	.45	1.32	.01
오차	32.96	96	.34		

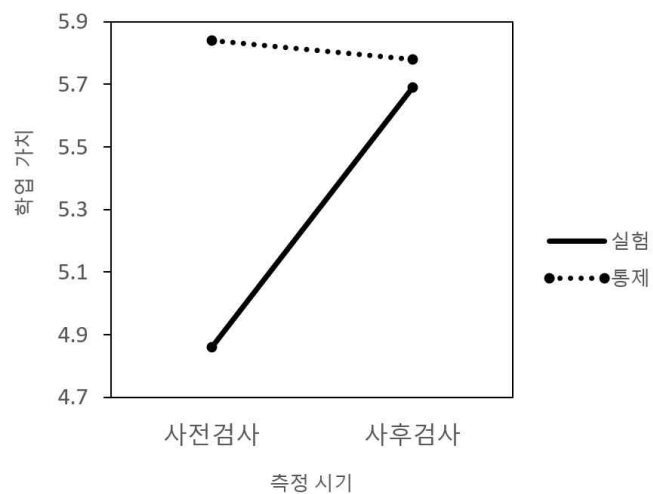
<표 18> 의미부여중재가 측정시기에 따라 심리적 안정성에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	부분 에타제곱
측정시기	.30	1	.39	.45	.01
측정시기X중재	1.95	1	1.95	2.98	.03
오차	62.96	96	.66		

<표 19> 의미부여중재가 측정시기에 따라 학업 가치에 미치는 영향

변인	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	부분 에타제곱
측정시기	7.23	1	7.23	4.98	.05
측정시기X중재	9.63	1	9.63	6.62*	.07
오차	139.55	96	1.45		

* $p<.017$



[그림 4] 의미부여중재에 따른 학업 가치 변화

[그림 4]와 같이 실험집단의 학업 가치는 통제집단과 달리 증가하는 경향을 보였다. 측정시기와 중재 여부 간의 상호작용 효과는 유의한 것으로 나타났다, $F(1, 96)=6.62$, $p=.012$.

의미부여중재에 따른 학업 가치의 사전, 사후 검사 차이가 집단 내에서도 유의한지 확인하기 위하여 사후검증으로 대응표본 t 검증을 하였다. 분석 결과, 의미부여중재는 실험집단의 사전, 사후 학업 가치 점수 차이에 유의한 영향을 주었다, $t(52)=-3.00$, $p=.004$. 이러한 실험집단의 사전, 사후 학업 가치 점수의 변화가 의미부여중재로 인한 것인지 확인하기 위하여 통제집단의 사전, 사후 검사 차이를 살펴보았다. 결과 통제집단의 사전, 사후 학업 가치 점수 변화는 유의하지 않았다(<표 22>).

학업적응의 하위요인별 기술통계치와 집단내의 사전, 사후 검사 비교 결과는 아래와 같다(<표 20>, <표 21>, <표 22> 참고).

<표 20> 의미부여중재 여부에 따른 학업적 적응 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준편차	평균	표준편차			하한가	상한가	
실험집단	5.64	1.53	5.84	1.51	-1.87	.067	-.41	.02	.13
통제집단	5.73	1.42	5.73	1.45	-.02	.987	-.27	.27	.00

<표 21> 의미부여중재 여부에 따른 심리적 안정성 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준편차	평균	표준편차			하한가	상한가	
실험집단	5.70	1.60	5.98	1.48	-2.08	.043	-.55	.009	.18
통제집단	5.81	1.73	5.69	1.68	.62	.537	-.27	.518	.07

<표 22> 의미부여중재 여부에 따른 학업 가치 비교

집단	사전검사		사후검사		<i>t</i>	<i>p</i>	95% 신뢰구간		Cohen's <i>d</i>
	평균	표준 편차	평균	표준 편차			하한가	상한가	
실험집단	4.86	1.70	5.69	1.59	-2.999*	.004	-1.39	-.275	.50
통제집단	5.84	1.49	5.78	1.74	.320	.75	-.314	.432	.04

* $p < .017$

VI. 결 론

1. 요약

본 연구는 학업스트레스에 대한 의미부여중재가 중학생들의 스트레스대처전략과 학업적응에 영향을 미치는지 검증하고자 한 경험적 연구이다. 이를 검증하기 위해 선행 연구에 기반하여 두 가지 연구 가설을 세우고 검증하였다. 연구가설 첫 번째는 의미부여중재가 학생의 스트레스대처 변화에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 구체적으로 스트레스대처전략 중 문제중심대처와 의미중심대처는 향상되고, 정서중심대처전략은 감소하는지 확인하고자 하였다. 연구가설 두 번째는 의미부여중재가 학생의 학업적응에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 학생의 학업적 적응, 심리적 안정성, 학업 가치의 점수가 증가하는지 확인하고자 하였다.

이를 검증하기 위해 서울 소재의 중학생 3학년들을 대상으로 자료를 수집하였으며, 실험집단 53명과 통제집단 45명의 자료를 최종 분석에 활용하였다. 실험집단에는 성장글쓰기를 통한 의미부여중재를 총 2회 실시하였으며 반복측정분산분석을 통해 집단별 사전, 사후 점수 변화의 차이를 확인하였다. 본 연구에서는 내재적 타당성을 높이기 위해 통제집단을 설정하고 실험집단과 같은 시기에 사전, 사후 점수를 측정하여 실험집단에 중재를 하는 동안 다른 변수들이 종속변수에 영향을 주었을 가능성이 있는지 확인하였다.

본 연구의 주요 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 의미부여중재는 처음의 가설과 달리 스트레스대처전략 중 문제중심대처와 정서중심대처의 변화에는 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 그러나

의미중심대처에는 유의한 영향을 미친 것으로 나타났다. 둘째, 의미부여중재는 가설과 달리 실험집단의 학업적응과 심리적 안정성에는 유의한 영향을 미치지 않았다. 그러나 학업 가치에는 유의한 영향을 미친 것으로 나타났다. 이러한 결과는 의미부여중재가 인지적인 성격을 가진 의미중심대처와 학업 가치에 효과적이라는 결과를 시사한다.

2. 논의

Folkman(2013)은 의미부여과정이 장기간의 문제중심대처를 촉진할 것이라고 하였지만, 본 연구에서는 문제중심대처의 증가가 통계적으로 유의하지 않았다. 그러나 실험집단의 사전, 사후 검사의 통계치를 살펴보면 적극적 문제 해결(cohen's $d=.25$)과 도구적 사회지지추구($d=.29$)의 점수가 증가하는 경향을 보인 것을 알 수 있다. 본 연구에서는 2회의 짧은 처치였기 때문에 통계적으로 유의한 변화를 보이지 못한 것으로 보인다. 또한 의미부여중재는 정서중심대처의 변화에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 오히려 예상과 달리 실험집단의 정서중심대처 하위 요인 중 '정서 인식 및 표출'은 다소 높아진 것으로 나타났다. Park와 Blumberg(2002)의 글쓰기 중재 연구에서 글쓰기 중재 직후에는 반추가 높아지기 때문에 정서의 인식이 높아질 수 있다고 보고하였다. 어떠한 사건에 대해 반추하는 것과 숙고하는 것은 매우 높은 상관을 보이며 때론 반추가 숙고의 선행요인이 되기도 한다(Calhoun, Cann, & Tedeschi, 2010; Watkins, 2008). 마지막으로 스트레스대처 중 유의한 사전, 사후 검사 차이를 보였던 의미중심대처($d=.54$)에는 '긍정적 재해석과 성장' 점수의 변화가 가장 큰 것으로 나타났으며, 이는 의미부여중재가 의미중심대처를 촉진시킨다는 선행 연구들의 결과와 일치한다.

의미부여중재에 관한 여러 연구들은 심리적 적응의 측면에서 의미부여중재가 효과적이라고 보고하였다. 그러나 본 연구에서는 심리적 안정성의 사전, 사후 점수 차이의 유의확률이 .043으로 .017 수준에서 유의하지 않은 것으로 나타났다. Pennbaker와 동료들(1990)의 연구에 따르면 글쓰기 중재는 중재 직후에는 오히려 부정정서를 높일 수 있으며, 이러한 양상은 연구 참여자들의 의미부여중재의 질에 따라 비일관적으로 나타났을 수 있다. 따라서 심리적 안정성에 대한 의미부여중재의 효과는 연구 참여자들의 양상에 따라 점수가 상쇄되어 유의하지 않은 것으로 나타났을 가능성이 있다. 본 연구에서는 의미부여중재가 이루어졌다고 생각되는 수준의 연구 참여자들을 모두 분석에 포함시켰으며, 분석에 포함된 연구 참여자들 간에도 의미부여정도의 질적 차이가 있었다. 따라서 추후 연구에서 성장글쓰기에 대한 의미부여정도에 따라 변화 양상이 다른지를 비교해봄으로써 이를 추가적으로 확인할 수 있을 것이다. 한편, 본 연구에서의 심리적 안정성 척도는 상태로서의 정서뿐만 아니라 기질로서의 심리적 특징을 다루고 있었기 때문에 변화가 크지 않았을 것으로 예상된다. 또한 학업적응이나 학업가치와 달리 심리적 안정성은 학업스트레스 외의 다양한 스트레스나 제반 상황의 영향을 받을 수 있는 문항을 포함하고 있다. 따라서 학업스트레스에 대해서는 의미부여중재가 되었더라도 자신을 외롭게 만들거나 질투하게 만드는 원인이 다른 사건에 있었을 가능성도 있다. 한편 의미부여중재를 통해 실험집단의 학업스트레스 상황에 대한 인지적 평가인 학업 가치가 변한 것은 의미부여중재가 기존의 사건을 해석하는 방식에 영향을 미친다는 기존의 연구들과 일치한다($p < .50$). 특히 학업 가치는 인지적인 특성을 가진 변인이었기 때문에 의미부여중재가 효과적으로 작용한 것으로 보인다.

본 연구결과의 효과크기에 대해 다른 학업스트레스연구와 비교하여

분석한 결과는 다음과 같다. 의미부여중재는 스트레스대처 중 의미중심대처에 유의한 영향을 미쳤으며 효과크기는 $d=.54$ 였다. 또한 의미부여중재는 학업적응 중 학업가치에 유의한 영향을 미쳤으며 효과크기는 $d=.50$ 이었다. 의미부여중재로 인해 유의한 차이를 보인 두 변인의 효과크기는 .50 이상으로 중간효과크기이다(Cohen, 1988). 집단상담 프로그램이 학업관련 변인에 미치는 효과에 대한 메타분석 연구(조한익, 권혜연, 2011)에 따르면 피험자가 중학생인 경우 프로그램에 따른 종속변인 변화의 평균 효과크기가 .57이었다. 또한 20명 이상의 학생을 대상으로 하였을 때의 효과크기는 .44였으며, 10회기 이하일 경우 .56인 것으로 나타났다. 프로그램 유형이 인지적 요인을 대상으로 한 경우 평균 효과크기가 .50인 것으로 나타났다. 본 연구와 같은 조건의 집단상담프로그램의 평균효과크기는 모두 중간효과크기 정도로 본 연구와 유사하게 나타났다. 본 연구에서 실시한 의미부여중재는 2회기이며 글쓰기 방식을 사용한 중재였지만 집단상담프로그램과 유사한 정도의 효과크기를 보였음을 알 수 있다.

3. 연구의 의의 및 시사점

본 연구가 교육 심리 연구와 교육 현장에 주는 의의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 의미부여중재에 관한 연구 대상과 경험적 연구를 추가하였다는 데에 그 의의가 있다. 학업스트레스 상황에 대한 의미부여중재는 선행 연구와 상황적 맥락과 연구 대상이 달랐음에도 불구하고 의미중심대처와 학업 가치 변화에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 선행 연구들은 의미부여중재가 만성적인 질병, 암환자, 상실, 간병인, 역경 상황 등에 효과적이라고 보고해왔다. 그러나 이러한 효과는 학업스트레스를 경험하고 있는 중학생에게도 유사하게 나타났다. 따라서 본 연구는 상담이나 임상 심리에서 연구되던 주제를 학교 현장에 적용하여 그 효과를 경험적으로 검증하였다는 데 그 의의가 있다.

둘째, 본 연구는 스트레스 관련 성장에 관한 연구의 연장선상에 있으며, 성장과 관련하여 최근 논의되어 온 의미중심대처를 포함하여 중학생들의 스트레스대처 변화를 살펴보았다. 의미중심대처는 인지적인 대처 방식이므로 인지적 정서 조절 연구에서 일부 다루어져 왔다. 그러나 스트레스대처전략의 전체 체계 속에서 문제중심대처, 정서중심대처, 의미중심대처를 통합하여 설명하고자 한 시도는 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 대처의 측면에서 의미부여를 통합적으로 설명하고자 했다는 데 그 의의가 있다. 아울러 본 연구를 통해 중학생이 학업스트레스를 인지적으로 재해석하고 이점을 발견함으로써 스트레스대처전략을 발달시키고 성장해나감을 알 수 있다.

셋째, 현재까지 학업스트레스에 관한 개입 연구들은 시험 불안이나 우울, 스트레스 수준과 같은 부정적 정서를 완화하는 데 집중해 왔다. 따라서

학업스트레스가 높은 학생이나 우울을 경험하고 있는 학생들을 대상으로 수행되었으며 종속변인도 한정적인 경향이 있었다. 그러나 본 연구에서는 다양한 학업스트레스 수준과 학업적응 수준을 가진 중학생들을 대상으로 개입 연구를 하였으며, 부정적 정서의 완화가 아닌 심리적 자원의 함양과 적응 수준의 향상을 검증하는 데 그 목적을 두었다. 또한 기존의 인지적 접근은 비합리적 신념을 수정하는 데에 집중해왔지만, 본 연구는 비합리적인 신념이 없는 경우에도 사건에 대한 더 나은 해석이나 폭 넓은 관점이 있을 수 있다는 점을 시사한다.

넷째, 교육 심리 연구에서 의미 연구는 주로 ‘전반적 삶의 의미’ 수준에서 연구되어 왔다. 본 연구에서는 스트레스 상황에 대한 상황적 의미부여를 통해 전반적 의미 수준인 스트레스대처전략에 미치는 영향을 탐색하였다는 점에서 그 경험적 의의를 가진다. 전반적인 삶의 의미는 실존적 공허, 자살의 문제와도 관련이 되지만 쉽게 바뀌지 않는 심리적 변인이다. 이러한 전반적인 삶의 의미를 침해할 수 있는 상황적인 스트레스 사건에 대한 의미부여가 적응적으로 이루어질 경우 이러한 경험이 축적되어 전반적 의미에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 상향식 접근은 미시적인 측면에서 변화 가능한 변인이므로 교육적 개입의 가능성을 제공한다.

다섯째, 같은 학업스트레스를 경험하더라도 이를 어떻게 해석하느냐에 따라 적응 정도가 달라질 수 있음을 확인하였다. 특히 학업스트레스와 관련된 해석은 특히 자기 자신의 능력에 대한 귀인으로 연결되기 쉬우며, 이러한 연결은 자존감이나 자기가치를 떨어뜨려 적응에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 의미부여중재는 현재 자신이 가지고 있는 제한된 관점에서 벗어나 조망을 확대하고 긍정적으로 사건을 재해석할 수 있게 돕기 때문에 이를 교육 현장에 적용해볼 수 있을 것이다.

여섯째, 의미부여중재 이후 학생들의 학업가치가 향상되었으며, 학업가치는 학업적응과 유의하게 높은 상관을 가진 특성이다. 또한 학업가치는 학교 생활 중 학업적응 정도를 유의하게 설명하는 요인이기 때문에(이규미, 2005), 추후 학업적 유능감과 학업 지속과 관련된 변인인 학업적응에도 유의한 영향을 미칠 수 있다. 특히 학습동기 이론 중 기대, 가치 이론은 가치가 동기를 구성하는 요인 중 중요한 한 요소라고 보고 있다(Atkinson, 1964; Dweck & Elliot, 1983). 물론 기대, 가치 이론에 따르면 과제 수행에 대한 기대도 함께 있을 때 과제에 대한 활동 참여 여부가 높아지기 때문에 선불리 학업가치의 향상이 학업 수행으로 바로 이어질 것이라고 판단할 수는 없다. 그러나 학업 가치의 향상은 학업적응의 중요한 선행 요인이 될 수 있다.

일곱째, 본 연구는 여러 상담 연구들의 처방적 접근과 달리 교육 장면에서의 예방적 접근을 취하였다는 데 그 의의가 있다. 스트레스대처전략은 스트레스 상황에서도 우울, 불안, 절망과 같은 부정정서를 감소시켜줄 수 있는 완충 작용을 하는 심리적 자원이다. 이러한 스트레스대처전략은 역경이 있어도 성장하고 다시 동기를 회복하여 도전하는 자아탄력성에도 관련이 있다. 따라서 이러한 스트레스대처전략의 향상은 개인의 심리적 자원으로서 앞으로도 있을 학업스트레스 사건을 비롯한 여러 스트레스를 대처하는 데 도움을 줄 것이다. 특히 청소년기의 스트레스대처는 성인기의 스트레스대처를 유의하게 예측하므로 청소년기에 스트레스대처전략을 습득하는 것은 이후의 적응에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

마지막으로 본 연구는 기존의 학업스트레스에 관한 개입에 효율적이고 경제적인 접근을 시도하였다. 기존의 중재나 상담 연구들은 인지행동프로그램, 집단상담프로그램과 같은 형태로 이루어져 이

프로그램을 진행할 전문가들과 다수의 회기가 필요하였다. 그러나 본 연구에서 처치한 글쓰기 방법은 학생들이 직접 하는 것이므로 경제적이다. 또한 인지적 재구조화 과정을 교사나 타인이 대신해 주는 것이 아니라 자신이 직접 해 본다는 점에서 자기 조절 전략의 하나가 될 수 있다.

4. 연구의 제한점 및 후속 연구 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 준실험연구설계로서 기존에 존재하는 집단인 학급을 단위로 실험집단과 통제집단에 무선배정하였다. 이는 학교 현장의 특성으로 인한 한계점이지만 학급 특성이 연구결과에 반영되는 것을 최대한 통제하지 못하였다. 또한 본 연구는 서울에 있는 중학생만을 대상으로 하였으므로 여러 지역의 학생들을 대표하는지에 대한 추후 검증이 필요하다. 이를 보완하기 위하여 본 연구의 참여자들의 주요 변인 평균이 기존의 다른 연구들에서의 표본 평균과 차이가 있는지 비교한 결과를 제시하였다. 그러나 본 연구의 효과를 일반화하기 위해서는 연구 참여자들의 대표성을 보완한 추후 검증이 필요하다.

둘째, 본 연구는 학업스트레스에 대해 학생 스스로가 자신이 처한 상황에 대해 글쓰기를 하도록 한 연구이다. 그러나 학생이 토로하는 학업스트레스의 종류가 매우 다양하고, 이에 따라 적응적인 대처전략이 무엇인지도 달라진다. 가령 ‘공부를 해야 하는데 공부를 왜 해야 하는지 몰라 스트레스를 받는 상황’과 ‘공부 방법을 몰라서 스트레스를 받는 상황’은 각각 다른 대처를 필요로 한다. 전자는 의미부여중재가 결정적인 도움이 될 수 있겠지만, 후자의 경우 의미부여뿐 아니라 학습 방법이나 집중 훈련과 같은 행동적 치료를 사용하는 것이 적합하다. 그럼에도

불구하고 본 연구는 학생의 실제적인 상태를 반영한 생태학적 연구를 수행하고자 상황을 고정하지 않은 상태에서 의미부여를 시행하도록 하였다. 따라서 의미부여과정에서 개인이 경험한 의미부여의 메커니즘이 다양하고 이로 인한 효과도 차별적일 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 학업스트레스에 대한 구체적인 시나리오를 제시하거나 상황적 조건을 부여하는 등 초점화된 연구 설계가 필요할 것이다.

셋째, 의미부여중재는 학생이 처한 상황에 따라 그 효과가 다르게 작용할 가능성이 있다. 본 연구에서는 상황적 의미 평가와 스트레스대처전략에 영향을 주는 주요 상황적 요인으로 학업스트레스 수준을 설정하였다. 그리고 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 수준의 동질성을 검증하고 의미부여중재의 효과를 확인하였다. 이는 본 연구의 초점이 학업스트레스 수준이 어떠하더라도 의미부여중재가 효과가 있을 것이라는 가설을 검증하는 데 있기 때문이다. 덧붙여 본 연구에서 주요 연구 결과로 제시하지는 않았지만 학업스트레스 수준에 따라 의미부여중재가 학업가치에 미치는 영향이 유의하게 다른 것으로 나타났다. 그러므로 후속 연구에서는 학업스트레스 수준에 따라 의미부여중재의 효과가 다른지, 특히 어떠한 변인에 대해 상호작용효과가 나타나는지 자세히 확인해볼 필요가 있다.

넷째, 의미부여중재의 효과는 개인의 특성에 따라 다르게 나타날 수 있다. 본 연구에서는 스트레스대처와 학업적응에 가장 영향을 많이 주는 심리적 특성인 낙관성을 기준으로 두 집단의 동질성을 확보한 후 의미부여중재의 효과를 확인하였다. 이는 본 연구의 초점이 낙관성과 같은 기본 심리적 특질이 어떠하더라도 의미부여중재는 평균적으로 효과가 있음을 입증하는 데 있기 때문이었다. 의미부여중재의 효과는 개인 변인에 따라 그 영향이 조절될 가능성이 높다. 본 연구에서 수집한 개인 변인 중 성별은 의미부여중재효과에 유의한 차이를 주지 않는 것으로 나타났다.

그러나 본 연구에서 확인한 개인 변인은 성별과 낙관성 뿐이므로 후속 연구에서는 의미부여중재가 어떤 개인에게 더 효과적인지 탐색해 볼 필요가 있다. 특히 정서 인식 및 조절 능력이나 반추적 사고(자기 초점적 사고) 경향성, 완벽주의(Rice et al., 2006), 회복탄력성(Cicchetti, 2003; Dumont & Provost, 1999) 등 스트레스대처나 학업적응에 관련된 보호요인이나 위험요인을 탐색하여 의미부여중재의 차별적 효과를 확인할 필요가 있다.

다섯째, 스트레스 사건에 대한 인지적 재평가는 창의적 문제해결과정에서 일어나는 인식의 전환과 유사한 과정이다(김동일, 김명찬, 이윤희, 남지은, 이주영, 2012). 특히 의미의 핵심 개념을 연결(connection)로 본 선행 연구(Baumeister & Vohs, 2002)에 따르면, 한 사건이 가지는 의미에 대해 새로운 관점을 취하고 관련이 없어 보이거나 시간적으로 떨어진 여러 사건들을 연결 지어 의미를 부여하는 과정에 창의성이 관여함을 짐작해 볼 수 있다. 본 연구에서는 스트레스 사건에 대한 의미부여중재를 통해 의미중심대처전략을 향상시키고 학업적응 상태가 되도록 하는 데 초점을 두었고, 그러한 기제를 의미의 관점에서 해석하고자 하였다. 그렇기 때문에 창의성과 회복탄력성의 관점에서 인지적 재평가 과정을 충분히 설명하지 못하였다. 그러나 연구에서 스트레스 사건을 재해석하고 성장하는 과정과 창의적인 회복탄력성의 관계가 고려될 필요가 있다.

여섯째, 본 연구에서는 학업스트레스라는 특수한 사건에 대한 청소년의 스트레스대처전략과 적응에 대해 확인하였지만, 후속 연구를 통해 학업스트레스 외 또래관계 스트레스, 가정에서의 스트레스와 같은 일상적인 스트레스나 외상 사건에 대해서도 의미부여중재가 어떠한 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. 특히 본 연구에서 학생들이 기술한 내러티브를 살펴본 결과 가정의 경제적 상황이나 제반 환경, 인간관계에서 오는 스트레스는 만성적이며 학생들에게 상황을 통제할 수 없다는 심리적 부담을 주고

있었다. 그리고 이러한 스트레스는 학업스트레스와 복합적으로 작용하여 스트레스를 가중하는 경향을 보였다.

일곱째, 본 연구에서 학업스트레스에 대한 의미부여에 초점을 두었지만 사실 개인의 삶은 다양한 의미 원천으로 구성되어 있다. 따라서 학업스트레스 사건에 대해 성공적으로 의미를 찾지 못하였다고 하더라도 다른 자원으로부터 의미를 찾아낼 수 있다. 물론 학업에 중요한 가치를 두고 있는 사람이 이에 대한 의미를 상실하는 경험을 한다면, 적응적인 의미부여가 매우 중요한 일일 것이다. 그러나 학업에 대해 절대적으로 가치를 부여하고자 하는 시도는 오히려 부적응적인 결과를 낼 수 있다. 그보다는 의미를 경험할 수 있는 다양한 자원이 있음을 인식하고 삶의 전체를 조망할 수 있는 시각을 갖도록 하는 것이 중요하다.

여덟째, 스트레스대처의 분류에 대해서는 학자들마다 다양한 의견이 존재한다. 본 연구에서는 Folkman, Moskowitz(2000)가 제안한 이론적 분류에 따라 스트레스대처를 문제중심대처, 정서중심대처, 의미중심대처로 보았다. 그러나 정서중심대처 내에서도 정서적 사회지지추구와 같은 하위 요인은 적응적 요인으로 분류되기도 하며, 현재의 분류 방식으로는 적응적인 대처인지 부적응적인 대처인지 단정적으로 구분하고 확인하기가 쉽지 않다. 또한 Fellion과 동료들(2006)은 의미중심대처를 적극적인 정서중심대처로 보기도 하였기 때문에 세 요인이 명확히 구분된다고 볼 수 없다. 또한 의미중심대처와 관련하여 영역특수적인 대처 척도가 개발되고 있으나, 아직 일반적으로 문제중심, 정서중심, 의미중심대처를 한 번에 다루고 있는 척도가 개발되지 않았다. 따라서 본 연구에서 의미중심대처를 측정하기 위해 인지적 정서 조절 전략 중 선행 연구에서 의미중심대처를 측정하는 데 사용하였던 일부 척도를 사용하였다. 추후 연구에서는 이러한 부분에 대한 보완이 필요하다.

아홉째, 어떠한 사건에 대한 인지적 재평가로서 의미부여중재를 할 때는 재평가 이전에 마음챙김(mindfulness)과 수용도 충분히 필요하다는 점을 고려하여(Garland, Gaylord & Park, 2009) 신중하게 중재할 필요가 있다. 스트레스 사건에 대한 정서적 반응을 수용하지 않고, 부정적인 사건에 대해 억지로 의미를 탐색하게 하는 경우 오히려 방어적인 태도를 지니게 될 수 있고, 수용의 과정을 방해할 수 있기 때문이다(Folkman, 2008). 부정적인 정서를 불러일으키는 사건에는 그만한 이유가 있기 마련이며 자신의 정서로부터 충분히 정보를 얻는 것은 자신과 세상을 이해하며 성장해가는 과정에서 또 하나의 배움이 될 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 의미부여중재는 새로운 관점으로 시각을 바꾸고자 하는데 의도대로 되지 않는 경우와 대안적인 관점이 있다는 것을 인식조차 하지 못하고 있을 때에 전환점이 되어줄 것이다.

마지막으로 후속 연구를 통해서 의미부여중재로 인해 얻은 심리적 자원들이 미래의 적응에도 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. 가령 종단적인 연구를 통해 의미부여중재가 회복탄력성이나 적응적인 스트레스대처 사용과 같은 심리적 자원을 매개로 장기적인 적응에도 효과를 보이는지 등을 확인할 수 있을 것이다. 이외에도 선행 연구에 따르면 의미부여나 의미중심대처가 모두에게 필요한 것은 아니며, 누군가는 이러한 대처를 하지 않고도 적응적일 수 있고 주관적인 안녕감을 느낄 수 있다. 본 연구는 연구의 초점이 상황적 의미에 맞추어져 있지만, 실제로 상황적 의미에 큰 영향을 주는 기본 신념 체계인 전반적 의미에 대한 교육적 중재 연구 역시 필요할 것이다. 후속 연구를 통해 상황적 의미와 전반적 의미에 대한 통합적인 논의를 통해 본 연구의 한계점을 보완할 수 있을 것이다.

본 연구는 여러 한계점을 가지고 있지만 그럼에도 현대 사회를 살아가는 데 중요한 역할이라 논의되어지고 있는 의미에 대해 다루고 있다는 점에 그

의의가 있다. Baumeister와 Vohs(2002)는 현대 사회가 다원화되어 오히려 절대적인 가치가 존재하지 않게 되었으며, 이로 인해 의미를 갖기가 더 어렵다고 지적하였다. 본 연구의 중재에서도 학업 외에 다양한 가치가 많아진 사회를 살아가는 중학생들이 혼란을 경험하거나 기성세대와 가치 갈등을 겪고 있음이 드러났다. 절대적인 가치가 존재하지 않는 사회일수록 의미부여능력은 더 중요해진다. 그리고 정체성을 구성해나가는 청소년 시기에 이러한 의미부여능력은 현재와 미래의 환경에 적응하는 데에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

본 연구에서 다루고 있는 의미부여, 인지적 재평가, 스트레스대처전략은 이러한 유대모니아적인 행복의 중요성을 얘기하는 연구들에서 주로 다루어져 온 주제들이다(Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). 스트레스 사건에 대해 조망을 확대하고, 새로운 관점을 가지는 의미부여중재는 심리적 안녕감 뿐만 아니라 주관적 안녕감에도 중요한 역할을 한다. 사건에 대한 적응적인 평가는 현재의 정서 상태와 전체적인 삶에 대한 만족도 평가에도 영향을 미치기 때문이다. 이렇듯 스트레스 사건에 대한 의미부여중재는 적응의 여러 측면에 긍정적인 영향을 미친다. 따라서 의미부여중재가 미치는 긍정적인 영향과 의미부여과정을 도울 수 있는 효과적인 중재 방법에 대한 연구는 앞으로도 활발히 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강만식, 최해경, 이선화 (2013). 중학생의 일상스트레스와 스트레스 대처방식이 학
교적응에 미치는 영향. **사회과학연구**, 24(4), 23-43.
- 강승호, 정은주 (1999). 고등학생들의 스트레스와 학업 성적 및 정신 건강 간의 관
계 연구. **교육심리연구**, 13(4), 405-424.
- 곽수란 (2012). 학업성취, 교사기대 그리고 학업적응과의 관계분석. **교육사회학연
구**, 22, 1-24.
- 김동일, 김명찬, 이윤희, 남지은, 이주영 (2012). 창의적 리질리언스 모형 탐색:
리질리언스 과정에서의 창의성, 성격, 적응 관계를 중심으로. **상담학연구**,
13(3), 1355-1369
- 김성옥 (2003). 적 학업스트레스 대처 훈련이 초등학생의 학업스트레스와 학업적
자아효능감에 미치는 효과, **대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문**
- 김소라, 홍상환 (2011). 인지행동적 학업스트레스 대처훈련이 초등학생의 학업스트
레스와 학업스트레스 대처방식에 미치는 효과. **초등상담연구**, 10(1),
19-38.
- 김아영 (2002). 학업동기 척도 표준화 연구. **교육평가연구**, 15, 157-184.
- 김요셉, 김성천, 유서구 (2011). 청소년기 스트레스의 영향요인. **청소년학연구**,
18(3), 103-126.
- 김은주, 천성문, 이영순 (2012). 과학고 학생을 위한 학업스트레스 대처훈련 프로
그램의 개발 및 효과. **한국교육논단**, 11(1), 127-148.
- 김용래 (2000). 학교학습동기척도 (A) 와 학교적응척도 (B) 의 타당화 및 두 척도
변인간의 관계분석. **홍익대학교 교육연구소 교육연구논총**, 17, 3-39.
- 김정남 (2013). 중, 고등학생을 위한 학교적응척도 단축형의 개발과 타당화. 한국
심리학회지: **상담 및 심리치료**, 25(3), 497-517.
- 김정현, 김성벽, 정인경 (2014). 청소년의 학업스트레스가 학교생활적응에 미치는
영향. **한국청소년연구**, 25(4), 241-269.
- 김정현, 윤여진, 정인경 (2016). 청소년의 학업소진과 학교생활적응의 관계에서 스

- 트레스 대처의 매개효과. **한국가정과교육학회**, 28(1), 71-85
- 김정희, 이장호(1985). 스트레스 대처방식의 구성요인 및 우울과의 관계. **행동과학연구**, 7, 127-138
- 김택호, 김재환 (2004). 청소년의 탄력성 발달 과정에서 희망과 삶의 의미의 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 16(3), 465-490.
- 노원재, 양윤, 박영숙 (2007). 청소년의 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식이 학교생활적응에 미치는 영향. **스트레스研究**, 15(1), 59-66.
- 문경숙 (2008). 청소년의 학업스트레스와 정신건강: 자기통제 및 감정조절의 역할. **아동학회지**, 29(5), 285-299.
- 문승태 (2004). 학교유형에 따른 사회·심리적 변인이 고등학생의 학교적응에 미치는 영향. **농업교육과 인적자원개발**, 36(2), 65-82.
- 문은식 (2002). 청소년의 학교생활 적응 관련변인의 탐색적 고찰. **교육연구논총**, 23(1), 153-167.
- 박금자 (2002). 중년여성의 삶의 의미와 영향요인. **여성건강간호학회지**, 8(2), 232-243.
- 박미화, 권혜영, 신효정 (2014). 영재 학생의 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 적극적 및 소극적 대처방식의 매개모형 검증. **청소년학연구**, 21(8), 1-25.
- 박병기, 박선미 (2012). 학업스트레스척도의 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 26(2), 563-585.
- 박선영, 권석만 (2012). 삶의 의미에 대한 이론적 고찰과 임상적 함의. **한국심리학회지: 일반**, 31(3), 741-768.
- 박준호, 서영석 (2010). 대학생을 대상으로 한 한국판 지각된 스트레스 척도 타당화 연구. **한국심리학회지: 일반**, 29(3), 611-629.
- 박현정 (2005). **다변량 통계방법의 이해**. 서울: 학연사.
- 성선진 (2010). 청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계 분석. **충북대학교 대학원 박사학위논문**.
- 신현숙 (2005). 청소년의 낙관성 및 비관성과 심리적 적응의 관계에서 대처의 매개효과. **청소년학연구**, 12(3), 165-192.

- 신현심, 정종진 (2006). 인지-행동적 학업스트레스 대처훈련이 초등학생의 학업스트레스와 시험불안에 미치는 효과. **발달장애연구**, 10, 73-87.
- 신혜진, 김창대 (2002). 스트레스 대처 전략 검사 (Coping Strategy Indicator) 의 타당화 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 14(4), 919-935.
- 아영아, 정원철 (2010). 청소년의 학업 및 가족갈등 스트레스가 인터넷 중독에 미치는 영향-스트레스대처능력의 조절효과 중심으로. **청소년복지연구**, 12(4), 257-277.
- 오미향, 천성문 (1994). 청소년의 학업스트레스요인 및 증상분석과 그 감소를 위한 명상훈련의 효과. **인간의이해**, 15, 63-96.
- 윤미선, 조정선 (2005). 중학생의 인터넷 중독 요인으로서 스트레스 경험과 대처방식. **교육방법연구**, 17, 57-80.
- 이경진, 조성호 (2004). 청소년 자살 고위험 집단의 심리적 특성. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 16(4), 667-685.
- 이규미 (2005). 중학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 17(2), 383-398.
- 이서원, 장용언 (2011). 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향. **청소년학연구**, 18(11), 111-136.
- 이정은, 조미형 (2007). 남녀 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구. **한국청소년연구**, 18(3), 79-102.
- 이혜리 (2009). 대학생의 학업 및 심리적 적응에 관한 추적연구. **한국청소년연구**, 20(3), 115-139.
- 임성택, 주동범, 이금주 (2010). 청소년의 자살생각, 스트레스, 공부압박감의 종단적 추이와 해석. **직업교육연구**, 29(1), 23-43.
- 정의롭 (2015). 청소년 스트레스 요인이 자살충동에 미치는 영향. **사회과학연구**, 22(2), 193-214.
- 조한익, 권혜연 (2011). 집단상담 프로그램이 학업관련 변인에 미치는 효과에 대한 메타분석. **청소년학연구**, 18(7), 163-183.
- 차지은, 한달룡 (2016). 혈액투석환자의 의미중심대처와 우울, 건강상태 간의 관

- 계. *J Health Info Stat*, 41(2), 194-202.
- 최명심, 손정락 (2007). 삶의 의미 수준이 자존감, 문제해결 인식도 및 부정적 평가에 대한 두려움에 미치는 영향. *한국심리학회지: 건강*, 12(4), 951-967.
- 하승수, 권석만 (2011). 표현적 글쓰기가 특정 공포증상에 미치는 영향. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 30(2), 359-380.
- 한아름 (2016). 학업스트레스와 부모의 교육지원활동이 남·여 중학생의 학교적응에 미치는 영향. *청소년학연구*, 23(12), 431-452.
- 허예슬, 손정락 (2013). 수용전념치료가 정서조절곤란이 있는 청소년의 정서인식 명확성, 회피적 정서조절 및 학업스트레스에 미치는 효과. *한국심리학회지: 건강*, 18(4), 603-626.
- 홍영수, 전선영 (2005). 청소년의 생활스트레스가 자살생각에 미치는 영향과 우울의 매개효과. *정신보건과 사회사업*, 19, 125-149.
- 홍세희, 정송, 노언경 (2016). 청소년의 자살생각과 위험요인에 대한 메타분석. *청소년학연구*, 23(5), 153-179.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49.
- Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of personality*, 64(4), 899-922.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative approach*. New York, NY: Guildford.
- Aldwin, C. M., & Levenson, M. R. (2004). Posttraumatic growth: A developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 15(1), 19-22.
- Aldwin, C. M., Levenson, M. R., & Spiro, A. (1994). Vulnerability and resilience to combat exposure: Can stress have lifelong effects?. *Psychology and aging*, 9(1), 34.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The

- Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1066.
- Anderson. C. R. (1976) Coping behaviors as intervening mechanisms in the inverted-U stress-performance relation ship. *Journal of Applied Psychology*, 61.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*.
- Battista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36(4), 409-427.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring academic motivation of matriculating college freshmen. *Journal of College Student Personnel*.
- Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological bulletin*, 91(1), 3.
- Baumeister, R. F., & Exline, J. J. (2000). Self-control, morality, and human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 29-42.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). *The pursuit of meaningfulness in life*.
- Baumeister, R. F., & Wilson, B. (1996). Life stories and the four need for meaning. *Psychological Inquiry*, 7(4), 322-325.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development, 78*(1), 246-263.
- Boehmer, S., Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2007). Coping and quality of life after tumor surgery: Personal and social resources promote different domains of quality of life. *Anxiety, stress, and coping, 20*(1), 61-75.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist, 59*(1), 20.
- Breitbart, W. (2002). Spirituality and meaning in supportive care: spirituality-and meaning-centered group psychotherapy interventions in advanced cancer. *Supportive care in cancer, 10*(4), 272-280.
- Breitbart, W., Rosenfeld, B., Gibson, C., Pessin, H., Poppito, S., Nelson, C., ... & Sorger, B. (2010). Meaning-centered group psychotherapy for patients with advanced cancer: a pilot randomized controlled trial. *Psycho-Oncology, 19*(1), 21-28.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education, 64*(2), 123-139.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior. 10.1017. CB09781139174794.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology, 56*(2), 267.
- Cicchetti, D. (2003). Foreword. In S.S. Luthar(Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptaion in the context of childhood adversities*,

- 19-28. New York: Cambridge University Press.
- Classen, C., Butler, L. D., Koopman, C., Miller, E., DiMiceli, S., Giese-Davis, J., & Spiegel, D. (2001). Supportive-expressive group therapy and distress in patients with metastatic breast cancer: a randomized clinical intervention trial. *Archives of general psychiatry*, 58(5), 494-501.
- Cliniciu, A. I. (2014). Validation Study of School Inadaptability Questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 154-158.
- Cliniciu, A. I., & Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 655-660.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2nd addition.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. *Measuring stress: A guide for health and social scientists*, 3-26.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, B., & Pargament, K. (1999). Re-creating your life: a spiritual/psychotherapeutic intervention for people diagnosed with cancer. *Psycho-Oncology*, 8(5), 395-407.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., &

- Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Conway, V. J., & Terry, D. J. (1992). Appraised controllability as a moderator of the effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis. *Australian Journal of Psychology*, 44(1), 1-7.
- Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive style, stress perception, and coping. *Handbook on stress and anxiety*, 144-158.
- Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family issues*, 25(5), 571-602.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16.
- Danhauer, S. C., Carlson, C. R., & Andrykowski, M. A. (2005). Positive psychosocial functioning in later life: Use of meaning-based coping strategies by nursing home residents. *Journal of Applied Gerontology*, 24(4), 299-318.
- Darwin, C. (1968). *On the origin of species by means of natural selection*. 1859. London: Murray Google Scholar.
- Davis, G., Camille B. Wortman, Darrin R. Lehman, & Roxane Cohen Silver, C. (2000). Searching for meaning in loss: Are clinical assumptions correct?. *Death studies*, 24(6), 497-540.
- Davis, G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: two construals of meaning. *Journal of personality and social psychology*, 75(2), 561.
- Davis, G., Camille B. Wortman, Darrin R. Lehman, & Roxane Cohen Silver, C.

- (2000). Searching for meaning in loss: Are clinical assumptions correct?. *Death studies*, 24(6), 497-540.
- Dubow, E. F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child development*, 1412-1423.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child development*, 62(3), 583-599.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 4, 643-691.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025-1034.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- Ersek, M., & Ferrell, B. R. (1994). Providing relief from cancer pain by assisting in the search for meaning. *Journal of Palliative Care*.

- Fillion, Dupuis, Trembly, Degrange, & Breitbart(2006). Enhancing meaning in palliative care practice: a meaning-centered intervention to promote job satisfaction. *Palliative & supportive care*, 4(4), 333-344.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social science & medicine*, 45(8), 1207-1221.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 3-14.
- Folkman, S. (2013). *Stress: appraisal and coping*. In Encyclopedia of behavioral medicine (pp. 1913-1915). Springer New York.
- Folkman, S., & Greer, S. (2000). Promoting psychological well-being in the face of serious illness: when theory, research and practice inform each other. *Psycho-oncology*, 9(1), 11-19.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current directions in psychological science*, 9(4), 115-118.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Frankl, V. E. (1959). The spiritual dimension in existential analysis and logotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 15(2), 157.

- Frankl, V. E. (1972). The feeling of meaninglessness: A challenge to psychotherapy. *American Journal of Psychoanalysis*, 32(1), 85.
- Frankl, V. E. (2014). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. Penguin.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117-134.
- Gadzella, B. M. (1991). *Student-Life Stress Inventory*.
- Gan, Y., Guo, M., & Tong, J. (2013). Scale development of meaning-focused coping. *Journal of Loss and Trauma*, 18(1), 10-26.
- Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. *Education, information, and transformation*, 111-131.
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 5(1), 37-44.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Gottlieb, B. H., & Gignac, M. A. (1996). Content and domain specificity of coping among family caregivers of persons with dementia. *Journal of Aging Studies*, 10(2), 137-155.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Ey, S. (2000). Stress and child/adolescent psychopathology: Conceptualization,

- measurement and prospective studies. *Manuscript submitted for review*.
- Greenberg, M. A., Wortman, C. B., & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: revising traumatic memories or fostering self-regulation?. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 588.
- Greenstein, M., & Breitbart, W. (2000). Cancer and the experience of meaning: a group psychotherapy program for people with cancer. *American journal of psychotherapy*, 54(4), 486.
- Guastella, A. J., & Dadds, M. R. (2006). Cognitive-behavioral models of emotional writing: A validation study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(3), 397-414.
- Guastella, A. J., & Dadds, M. R. (2009). Sequential growth in cognitive-behavioral emotion-processing: A laboratory study. *Cognitive therapy and research*, 33(4), 368-374.
- Guo, M., Gan, Y., & Tong, J. (2013). The role of meaning-focused coping in significant loss. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(1), 87-102.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126(5), 748.
- Hammen, C. L. (1985). *Predicting depression: A cognitive-behavioral perspective*.
- Hains, A. A., & Szyjakowski, M. (1990). A cognitive stress-reduction intervention program for adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 79.
- Hessler, D. M., & Fainsilber Katz, L. (2007). Children's emotion regulation: Self-report and physiological response to peer provocation. *Developmental Psychology*, 43(1), 27.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.

- Holroyd, K. A. (1976). Cognition and desensitization in the group treatment of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(6), 991.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412.
- Hussain, A., Kumar, A., & Husain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(9), 70-3.
- Ishiyama, F. I. (1990). Meaningful Life Therapy: Use of Morita therapy principles in treating patients with cancer and intractable diseases. *International Bulletin of Morita Therapy*.
- Krause, N., & Shaw, B. A. (2003). Role-specific control, personal meaning, and health in late life. *Research on Aging*, 25(6), 559-586.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. *In Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological inquiry*, 1(1), 3-13.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research : past, present and future, *Psychosomatic Medicine*, 55(3): 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.
- Lee, V., Cohen, S. R., Edgar, L., Laizner, A. M., & Gagnon, A. J. (2006). Meaning-making and psychological adjustment to cancer: development of an intervention and pilot results. *Oncology nursing forum*, 33(2)
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean examination hell: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271.
- Levenstein, S., Pranter, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: a new tool for psychosomatic research. *Journal of psychosomatic research*, 37(1), 19-32.
- Linn, M. W., Linn, B. S., & Harris, R. (1982). Effects of counseling for late stage cancer patients. *Cancer*, 49(5), 1048-1055.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story*. Homewood, IL: Dorsey, 11-32.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of personality and social psychology*, 72(3), 678.
- McGonigal, K. (2015). *The upside of stress: Why stress is good for you*. New York, NY: Penguin/RandomHouse.
- McLean, K. C., & Breen, A. V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: gender and well-being. *Developmental psychology*, 45(3), 702.
- Missall, K. N. (2003). *Reconceptualizing early school adjustment: A search*

for intervening variables.

- Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures.
- Murray, E. J., & Segal, D. L. (1994). Emotional processing in vocal and written expression of feelings about traumatic experiences. *Journal of Traumatic Stress, 7*(3), 391-405.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simonsmorton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 45-61.
- Niederhoffer, K. G., & Pennebaker, J. W. (2002). Linguistic style matching in social interaction. *Journal of Language and Social Psychology, 21*(4), 337-360.
- O'Connor, A. P., & Wicker, C. A. (1995). Clinical commentary: Promoting meaning in the lives of cancer survivors. *In Seminars in oncology nursing, 11*(2), WB Saunders.
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of educational research, 48*(1), 49-101.
- Park, C. L. (2008). Testing the meaning making model of coping with loss. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*(9), 970-994.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin, 136*(2), 257.
- Park, C. L., & Blumberg, C. J. (2002). Disclosing trauma through writing: Testing the meaning-making hypothesis. *Cognitive Therapy and Research, 26*(5), 597-616.
- Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of personality, 64*(1), 71-105.
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and

- coping. *Review of general psychology*, 1(2), 115.
- Park, C. L., Mills, M. A., & Edmondson, D. (2012). PTSD as meaning violation: Testing a cognitive worldview perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 66.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and social Psychology*, 65(4), 781.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of abnormal psychology*, 95(3), 274.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of personality and social psychology*, 58(3), 528.
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: health implications for psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(2), 239.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of clinical psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1973). Gestalt therapy now: experiment and growth in the human personality.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., Espe, K., & Raffety, B. (1994). Limited correspondence between daily coping reports and retrospective coping recall. *Psychological Assessment*, 6(1), 41.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524.

- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. *Review of personality & social psychology*.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American psychologist*, 41(7), 813.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 5.
- Samios, C., Pakenham, K. I., & Sofronoff, K. (2008). The nature of sense making in parenting a child with Asperger syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 516-532.
- Seligman, M. E. (1991). *Learned optimism*. New York: AA Knopf.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*.
- Selye, H. (1985). The nature of stress. *Basal Facts*, 7(1), 3-11.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in experimental social psychology*, 38, 183-242.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1),

73-96.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Siegel, J. M., & Brown, J. D. (1988). A prospective study of stressful circumstances, illness symptoms, and depressed mood among adolescents. *Developmental Psychology*, 24(5), 715.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D., & Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of management journal*, 37(3), 722-733.
- Stanton, A. L., Bower, J. E., & Low, C. A. (2006). Posttraumatic growth after cancer. *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice*, 138-175.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., ... & Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(5), 875.
- Stone, A. A., Schwartz, J. E., Neale, J. M., Shiffman, S., Marco, C. A., Hickcox, M., ... & Cruise, L. J. (1998). A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1670.
- Stroebe, M. S., & Schut, H. (2001). Meaning making in the dual process model of coping with bereavement. *Meaning reconstruction and the experience of loss*, 55-73.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American psychologist*, 38(11), 1161.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*, 9(3), 455-471.

- Tennen, H., & Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding.
- Tennen, H., Affleck, G., Armeli, S., & Carney, M. A. (2000). A daily process approach to coping: Linking theory, research, and practice. *American Psychologist*, 55(6), 626.
- Thompson, S. C., & Janigian, A. S. (1988). Life schemes: A framework for understanding the search for meaning. *Journal of social and clinical psychology*, 7(2-3), 260-280.
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological review*, 94(1), 3.
- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249.
- Van Selm, M., & Dittmann-Kohli, F. (1998). Meaninglessness in the second half of life: The development of a construct. *The International Journal of Aging and Human Development*, 47(2), 81-104.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological bulletin*, 134(2), 163.

- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology, 19*(3), 405-426.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of educational psychology, 96*(2), 195.
- Werner, E. E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but not invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work, 9*(2), 106-125.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(1), 287.
- Wong, P. T. (1998). *Meaning-centered counselling. The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications, 395-435*.
- Wong, P. T. (Ed.). (2013). *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. Routledge.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They' re not magic. *Review of educational Research, 81*(2), 267-301.
- Zeidner, M., & Endler, N. S. (Eds.). (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications (Vol. 195)*. John Wiley & Sons.

부 록

1. 읽기 자료 일부 예시

01

조망 확대 전략

환경 미화원으로 일하는 아저씨가 있었다. 이른 새벽부터 악취와 먼지를 뒤집어쓴 채 쓰레기통을 치우고 거리를 청소하는 일을 평생 해온 사람이었다. 누가 봐도 쉽지 않은 일인 데다 사람들에게 존경받는 직업도 아니고, 그렇다고 월급이 많은 것도 아니다. 그런데 신기하게도 표정이 늘 밝았다. 하루는 그 점을 궁금하게 여기던 한 젊은이가 이유를 물었다. 힘들지 않으시냐고, 어떻게 항상 그렇게 행복한 표정을 지을 수 있느냐고. 젊은이의 질문에 대한 환경미화원의 답은 결박이었다.

“나는 지금 지구의 한 모퉁이를 청소하고 있다네! -최인철, 『프레임』 중에서-

이 환경미화원 아저씨는 자신의 일을 ‘돈벌이’나 ‘거리 청소’가 아니라 ‘지구를 청소하는 일’로 프레임하고 있었다. 조망을 확대한다는 것은 이렇게 시야를 넓히는 일이다. 내가 살고 있는 그 부분만을 보는 것이 아니라, 조금 더 높이 올라가 더 넓은 것을 바라보는 것이다. 사람들은 자연스럽게 하위 수준의 프레임을 가진다. ‘귀찮고’, ‘당장에 편한 것이 중요하기 때문에’ 그냥 하루하루 넘기는 데에 급급한 것이다. 하지만 의미 중심의 프레임으로 세상을 바라보게 되면 자신만의 이야기를 써 나갈 수 있다. 조망을 확대하는 것은 내 바로 위에서 나를 보는 것이 아니라 하늘 위로 올라가서 새가 되고, 비행기의 높이에 올라가고, 지구 주변의 인공위성이 되고, 심지어 저 멀리 다른 별에서 지금의 나를 본다고 상상해 보는 것이다. 그럼 우리는 내 안에, 혹은 현재에 갇혀서 보지 못했던 것들을 볼 수 있다. 조망을 확대하는 전략에는 다양한 것이 있지만 그 중에서 시간과 사람 조망을 확대해 보는 방법이 있다:

(중략)

성장과 가치 발견 전략

배움을 얻는다는 것은 다른 사람이 아닌 자기 자신의 인생을 사는 것을 의미한다. 갑자기 더 행복해지거나 부자가 되거나 강해지는 것이 아니라, 세상을 더 깊이 이해하고 자기 자신과 더 평화롭게 지내는 것을 의미한다. 아무도 당신이 배워야 할 것이 무엇인지 알려 줄 수 있는 사람은 없다. 그것을 발견하는 것은 당신만의 여행이다. 당신은 오늘 무엇을 배웠는가? - 〈인생수업〉 중에서 -

1) 나의 가치 발견하고 가치에 집중하기

가치에 집중하기 방법은 ‘내가 무엇을 향해 가고 있는지를 찾게 해주는 안경’을 끼는 것과 같다. 만약 학업이 힘들게 느껴지고 칠흑 같은 그림자만 보일 때, 뒤를 돌아보면 우린 그림자가 아니라 빛을 찾을 수 있다. 그 빛은 바로 나의 ‘목적과 꿈’이다. 우리 마음속에는 ‘우리 인생을 좋게 만들어 나가고 싶다는 의지’가 있다. 그렇기 때문에 후회도 자책도 있는 것이다. 그렇다면 내가 어떤 빛을 품고 있기에 오늘 하루도 열심히 살아내었는지, 스트레스를 받는다고 생각하면서도 한 번 더 시도해 보았는지를 떠올리면 같은 상황에서도 우린 그림자가 아니라 빛을 볼 수 있다. “자신이 느끼는 어려움이 크다고 생각된다면 삶에서 그만큼 많은 것을 시도했기 때문이다. 많은 실수를 했다면, 아무것도 하지 않고 산 것보다 좋은 것이다. 별에 이를 수 없는 것은 불행이 아니다. 불행한 것은 이를 수 없는 별을 가지고 있지 않은 것이다.” 꼭 태양이나 별과 같이 거창한 꿈을 마음에 품을 필요는 없다. 하지만 오늘 하루를 즐겁게 살아내겠다는 마음 ... (중략) ...

2) 성장에 집중하기

성장에 집중하기 방법은 나에게 원치 않는 일이 생겼을 때, 이런 상황이 나에게 어떤 배움을 얻게 하기 위함인지 생각해 보는 방법이다. ... (이하 생략)

2. 성장글쓰기 일부 예시

가. 학생 A

공부하는 이유를 모르겠다. 공부를 잘 해야 한다는 좋은 대학을 가야 한다는 사회적인 압박과 얼마 안 남았다는 내 내면의 압박의 충돌 때문에 힘들다. 막연히 시험을 위한 공부가 아니라 내가 하고 싶은 공부를 자유롭게 하고 싶다. 이런 고민을 할 때면 지금까지 공부에 투자한 시간이 허무해지고, 앞으로의 미래가 막막해진다. 스트레스를 받으며 공부했지만 덕분에 고등학교 공부가 수월해졌고 열심히 하는 습관이 생겼다. 자긍심도 생겼다. 하면 된다는 자신감도 생겼다. 공부는 단순히 시험을 위한 암기가 아닐 수도 있는 것 같다. 원하진 않지만 해야 하는 일에 얼마나 성실하고 열정적이었는지 알게 해주는 것 같다. 문제에 대처하는 능력, 참고 견디는 능력 등 단순한 정보를 배우는 것 말고도 얻어갈 수 있는 게 많은 것 같다.

나. 학생 B

영어 성적이 좋지 않았고 실력도 안 좋다는 걸 느꼈을 때이다. 지금도 공부를 제대로 못하는데 고등학교에서 무언가 바꿀 수 있을 거라고 기대할 수도 없는 상황에 대해 스트레스를 받는다. 공부를 하고 유지시켜서 보람을 느끼고 싶다. 내가 하고 싶은 일에 도전이라도 하기 위해서는 정말 중요한 과목인데 영어를 잘 하지 못하는 게 계속 이어질까 두렵다. 실력이 좋아지지 않을까 두렵고, 또 이루고 싶은 일에 대한 의지가 수그러든다. 하지만 이 일을 예비고 시기에 그 사실을 알았다는 것과 꿈이 있다는 것, 그로 인해 나는 발전할 수 있다는 것이 좋은 점이다. 그리고 힘든 일로 인한 스트레스는 시야를 넓히게 해주고 해결 방안을 찾게끔 한다. 이미 바닥이기 때문에 올라갈 일만 남아 있다. 앞으로의 방향성 제시와 발전 가능성을 배울 수 있었다.

다. 학생 C

제가 자기소개서를 쓸려고 하다 보니 스트레스를 많이 받았지만 이제 겨우 끝났네요. 그리고 나서 고입을 위해 고등학교의 교과 공부를 일찍 시작해야 하는데 그것뿐만 아니라 고등학교 내신도 걱정이예요.. 자신감이 없어서 잘 할 수 없나봐 항상 고민했어요. 짜증나기도 하고 미래에 대한 두려움도 느껴요. 노력을 해야 하는데 시험 다 끝났으니 귀찮아서 안하고 싶기도 해요. 하지만 자기소개서로 스트레스를 받을 때 ‘이 일도 공부하는 기회다’라고 생각을 바꾸고 나서 마음이 차분해지고 좋은 글이 나왔어요. 저의 미래에 대해서 다시 신중하게 고민해볼 기회를 가지게 되었고 진로에 대해서도 생각해봤어요. 스트레스를 받지만 좋은 기회일지도 몰라요. 아무래도 꿈을 펼치기 위해 자신감을 키워 열심히 노력해야 할 것 같아요. 다른 일보다 먼저 공부에 집중할 수 있으면 좋겠지만 아직은 많이 부족해서 공부 계획을 세워 잘 실천해 보려고 하고 있어요.

라. 학생 D

수능, 수시 이런 것들이 대학 진학에 영향을 준다. 대학은 자신의 미래 직업에도 영향을 준다. 난 단지 공부만으로 사람의 인생이 바뀐다는 것이 싫다. 고등학교 선택 중 특성화에 가면 직장을 얻을 수 있겠지만 그 외에 인문계에서는 오직 정시라는 것이 스트레스이다. 특성화고에 가고 싶지만 부모님이 반대하는 것이 나에게 스트레스다. 일단 성적만으로 사람을 평가한다는 게 싫다. 내가 꿈꾸는 직장을 위해 특성화고에 가고 싶었지만 부모님의 반대로 내 꿈에서 3년 더 떨어진 느낌이다. 특성화에 붙을지는 모르겠지만 인문계에서 하는 것보다 좋다고 생각하지만 부모님의 반대로 내 실력이 아닌 공부만으로 평가를 받는 것이 싫다. 고등학교 인문계 결정과 성적이 잘 안 나온 것은 처음엔 스트레스라고 생각했던 일이지만 좋은 점이 있었던 일이었다. 고등학교 선택으로 3년이라는 기간 동안 내 꿈에 대해 생각해볼 시간이 생겨서 좋고, 성적이 안 나오으로써 내 공부 방식이나 생각에 대해 좀 더 생각할 수 있어서 좋았다.

마. 학생 E

공부를 너무 치열하게 해야 하는 것 같다. 고등학교 진학에 대해서 요즘 얘기를 많이 하는데 생각이 너무 많아져서 힘들다. 또 엄마가 자꾸 공부하라고 말한다. 난 그럴 때 공부가 하지 싫어졌고 압박감을 느꼈다. 고등학교는 어디 가야할지, 가서는 어떻게 해야될지 걱정도 되고 부담이 들었다. 지치고 요즘 들어 무기력해진 것 같다. 그래도 공부를 하고 나면 내가 공부를 했다는 뿌듯함이 있다. 엄마가 나를 신경 쓰고 걱정하는 것을 안다. 잔소리도 하지만 잘할 거라고 격려도 해준다.

사. 학생 F

고등학교 준비를 하는 시점에서 어느 고등학교를 가야 나에게 더 큰 이익을 줄 수 있을까 하는 고민과 고등학교에서 공부를 할 때 내가 잘 해낼 수 있을지, 잘 적응할 수 있을지 하는 생각이 조금은 스트레스가 된다. 해보지 않은 것에 대한 걱정과 두려움이 크기 때문이다. 잘할 수 있을지에 대한 부담감, 잘 적응하지 못해 내가 바라던 것들을 이룰 수 없으면 어떡하지, 더 좋게 되려고 그것을 결정했는데 그 반대가 되면 어떡하지? 하는 생각을 했다. 공부를 할 때는 압박감과 걱정들 때문에 스트레스를 많이 받는데, 시험을 보고 결과가 만족스러우면 그 공부를 했던 시간들이 다 나에게 도움이 되었구나, 노력이 헛되지 않았구나 하고 생각을 하게 해준다. 뿌듯한 마음이 든다. 하는 동안에는 힘들다고 생각했던 노력들로 끈기와 리더십을 키울 수 있었다. 그리고 공부가 잘 되지 않을 때 다시 집중해서 할 수 있는 방법을 익힐 수 있었다. 힘든 순간에는 그 전에 내가 소중하게 즐겁게 여겼던 일들에 대해 더 감사함을 느낄 수 있었다. 스트레스라고 생각했던 일들도 시간이 지나서 보면 다 잘 넘어갔구나 하는 생각이 든다.

Abstract

Effects of meaning making intervention on the use of stress coping strategy and academic adjustment in the context of academic stressful events

이지혜(Jihye Lee)

교육학전공(Department of Educational Psychology)

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study was to investigate the effects of meaning making intervention in the context of academic stressful events on the use of stress coping strategy and academic adjustment of middle school students. Students in the third of middle school in Seoul were selected and the two groups with homogeneity in terms of the optimism and stress coping strategy were constructed by the pre-test. One group was selected as experimental group and the rest was selected as control group. In the experimental group, meaning making intervention was conducted for 40 minutes every once a week during two weeks. Meaning making intervention provided the reading material and a

structured questionnaire, which allowed students to search for meaning and reappraisal of stressful events by themselves. Prior to the analysis, two counselors assessed whether the meaning making intervention was successful. Finally, the total number of students included in the analysis was 53 experimental group and 45 control group. The result of the study showed that (1) There was no significant difference between the experimental group and the control group in the use of problem-focused coping and emotion-focused coping. However, the meaning-focused coping of experimental group showed a significant increase compared to the control group, $F(1, 96)=14.72$, $p<.001$. (2) There was no significant difference between the experimental group and the control group in terms of academic adjustment and psychological stability. However, the academic value of experimental group showed a significant increase compared to the control group, $F(1, 96)=6.62$, $p=.012$. The results of this study provide empirical evidence that meaning making intervention is effective for middle school students experiencing academic stress. In addition, we confirmed the effects of meaning making intervention including academic, emotional, and cognitive aspects of academic adjustment. Finally, this study is meaningful in that it suggests a concrete intervention about what kind of educational treatment can be used to help students to make a positive reappraisal about the academic stress.

keywords : academic stress, meaning focused coping strategy, coping strategy, meaning making intervention, cognitive reappraisal, academic adjustment

Student Number : 2016-21509